
redipe
Red Iberoamericana de Pedagogía
idea
V SIMPOSIO
INTERNACIONAL
RIDECTEI
EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN
24-26 MAYO 2018
UAM
UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE MADRID
UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID
Informes e inscripciones: simposio@redipe.org

Título original
EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN
Varios Autores
ISBN **978-1-945570- 40-7**
Primera Edición, Junio de 2018

SELLO Editorial
Editorial REDIPE (95857440), Capítulo Estados Unidos
En coedición Editorial Redipe – Universidad Complutense de Madrid – Universidad Autónoma de Madrid (2018)
Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2
Editores: Julio César Arboleda Aparicio, Manuel Joaquín Salamanca López, Agustín de La Herrán Gascón



CONTENIDO

PRÓLOGO

El presente libro, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con la **Universidad Complutense de Madrid y Universidad Autónoma de Madrid**, constituye las Memorias del V ***Simposio Internacional Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación***, organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en alianza con Universidad Complutense de Madrid y Universidad Autónoma de Madrid, y desarrollado en las instalaciones de estas, en Madrid, los días 24 y 25 de mayo de 2018, respectivamente.

De este modo Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Julio Cesar Arboleda, PhD D
Director Redipe, Profesor USC
direccion@redipe.org

GENERALIDADES

Universidad Complutense de Madrid- Universidad Autónoma de Madrid y Red Iberoamericana de Pedagogía

Invitan al

V SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN RIDECTEI

Pedagogía, Ciencia, Tecnología e Innovación

Encuentro Pares Académicos Iberoamericanos

"Reflexiones, investigaciones, programas, modelos, enfoques, tendencias, perspectivas, estrategias y metodologías, proyectos pedagógicos e investigativos"

24/26 de mayo de 2018

Recibo de Resúmenes y Ponencias hasta mayo 16 de 2018

Lugares:

- **24 de mayo de 2018: Universidad Autónoma de Madrid**

(sala de conferencias, Facultad de Económicas, UAM, junto a Facultad de Formación de Profesorado y Educación. (Acceso por tren de Cercanías, parada "Cantoblanco Universidad" o en coche, Ctra. de Colmenar Viejo, Km. 15,500 - 28049 Madrid).

- 25 de mayo de 2018: Universidad Complutense de Madrid, España

(Facultad de Geografía e Historia. Calle Profesor Aranguren, s/n. Madrid)

Ponencias presenciales y videoponencias en directo o grabadas

Apoyan:

Southern Connecticut State University, Doctorados Educación Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia) - Universidad Católica del Maule (Chile), Maestría en Tecnologías para Aprendizaje, Universidad de Guadalajara CUNorte, CIHCyTAL , Universidad Autónoma de Baja California (México)**,** RIPAL, RIPEME, REDPAR, RIDGE, RIDECTEI

Ejes temáticos:

Educación y Pedagogía: enfoques y perspectivas contemporáneas-

Ciencia e investigación – Tecnología e Innovación- Didáctica, currículo y evaluación- interculturalidad y diversidad- Otros:

Educación, lengua y cultura; lectura y escritura; Filosofía Y Pedagogía; Ética y valores; Educación y posconflicto; Infancias; Educación e Historia de las ciencias y la tecnología; Educación y Pedagogía (todos los temas y niveles de educación), Evaluación, currículo y didáctica; Educación y tic; Emprendimiento y desarrollo (educativo, ambiental, social, sustentable); Dirección, Gestión y políticas educativas

De este evento deriva un libro con ISBN cuyos textos de conferencia y ponencia figuran como capítulos.

DIRIGIDO A

Docentes, estudiantes, directivos, pares académicos y agentes de todos los niveles, áreas y ámbitos de la educación, e interesados

PROPÓSITO

Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, profesores, directivos y otros agentes educativos y organizacionales que indagan y participan activamente en la generación de espacios más humanos para la vida desde los ámbitos de la ciencia, la

tecnología, la innovación y otros ejes temáticos en los diversos niveles y áreas de la formación presencial y virtual.

Constituir y/o fortalecer macroproyectos pedagógicos e investigativos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de educar para la vida desde los ámbitos en referencia.

de Ciencias de la Documentación

María del Carmen Saban Vera

Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado. Secretaria del Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Manuel Joaquín Salamanca López

Facultad de Geografía e Historia- Coordinador del Máster en Patrimonio Histórico Escrito Coordinador Gestor del Campus Virtual

Universidad Autónoma de Madrid

Pablo Rodríguez Herrero, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid (España).

Dolores Izuzquiza Gasset, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid (España).

Juan Carlos Sánchez Huete, CES Don Bosco, Universidad Complutense de Madrid (España).

Pablo García Sempere, Universidad de Granada (España).

Pablo Tejada, Universidad de Granada (España).

Carmen Lara Nieto, Facultad de Filosofía, Universidad de Granada (España).

Carolina Sousa, Universidad de Algarve (Portugal).

Agustín De La Herrán Garzón, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid

Juan Antonio Núñez Cortés, UAM. Coordinador Mesa redonda sobre escritura Académica

Ridectei- Redipe

Karla Lariza Parra, Universidad Autónoma de Baja California

Juan Fidel Cornejo Álvarez, Universidad de Guadalajara- México

Carlos Fernando Latorre Barragán, Asesor/ consultor- Redipe Colombia

Carlos Arboleda, Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Pedro Ortega Ruiz, Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad (Ripal)

José Manuel Touriñán, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

María Emanuel Almeida, Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.

Julio César Arboleda, Dirección científica Redipe

CONFERENCISTAS

Dr. Agustín de la Herrán Gascón. Pedagogo. Universidad Autónoma de Madrid. Artífice del constructo *Pedagogía radical e inclusiva*

Dr. Manuel Joaquín Salamanca López, Universidad Complutense de Madrid.

Dr. Julio César Arboleda. Director Redipe. Profesor Universidad Icesi.

MESA REDONDA Escritura académica

Lucía Natale**,** Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)

María Constanza Errázuriz, Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

Cecilia Elena Muse, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Alicia de la Pena, Universidad Autónoma de Madrid / Universidad Antonio de Nebrija

Juan Antonio Núñez, Universidad Autónoma de Madrid (España)

Elia Saneleuterio, Universidad Autónoma de Madrid / Universitat de València (España)

PROGRAMACIÓN

V SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN RIDECTEI

Pedagogía, Ciencia, Tecnología e Innovación

Jueves 24 de Mayo Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Económicas (Junto a Facultad de Formación de Profesorado y Educación) (Acceso por tren de Cercanías, parada "Cantoblanco Universidad" o en coche, Carretera de Colmenar Viejo, Km. 15,500 - Distrito Postal28049 Madrid).	
08:30 – 09:30	Acreditación y Entrega de Material Junto a Sala de Conferencias- Facultad Económicas
09:30 – 9:45	**INAUGURACIÓN** **UCM**: Roberto Díez Pisonero, Vicedecano de innovación, Nuevas Tecnologías y Comunicación, José Antonio Montero Jiménez, Vicedecano Relaciones Institucionales e Internacionales y Biblioteca **UAM**: Manuel Álvaro Dueñas, Decano Facultad y Agustín De La Herrán Garzón**,** Facultad de Formación de Profesorado y Educación, UAM

9:45 - 11:30	CONFERENCIAS Y DIÁLOGO
9:45- 10:30	***De la lección magistral a la lección audiovisual*** Manuel Joaquín Salamanca López, Universidad Complutense de Madrid.
10:30- 11:15	***Diseño de Talleres Comprensivo edificadores*** **Julio César Arboleda** Director Redipe. Grupo Investigación Redipe: Educación, epistemología y diversidad
	DIALOGO
11:30 – 12:00	Coffe Break
	PONENCIAS SALA 201 Módulo 10
12: 00 – 12:20	***ARTelier estrategias lúdico-pedagógicas basadas en el arte y propone una vía a la educación basada en las experiencias sensoriales, la expresión y el aprendizaje***. **María Alexandra Cabeza** Universidad Autónoma de Bucaramanga - CAJASAN- Colombia
12:20 – 12:40	***La potencia del humano como pedagogía de la liberación*** **Carlos Roberto Sabbi** Universidade De Caxias Do Sul - Brasil
12:40 – 13:00	***Gimnástica del Talento. Desarrollo De Competencias Y Habilidades En Entornos Sociolaborales*** **María Jesús Vitón de Antonio - Luis Poveda Crespo** Universidad Autónoma de Madrid
13: 00 – 13:20	***Indagando bajo los indicios de violencia de género vía redes sociales en relaciones de noviazgo*** **Edurne Martínez Arrese - Victor Ferrón Zarraute** Universidad Autónoma de Madrid
13:20- 13:40	***El grupo focal como técnica de análisis para indagar el uso de la clase expositiva en el ámbito universitario*** **Edurne Martínez Arrese - Victor Ferrón Zarraute** Universidad Autónoma de Madrid
13:40- 14:00	
	RECESO/ COMIDA
16:00 16:20	***Música, Educación y Nuevas Tecnologías: fundamentos pedagógicos de la relación*** **Laura Touriñán Morandeira** Universidad de Santiago de Compostela
16:20- 16:40	***Aseguramiento de la calidad de la formación en pedagogía: revisión de los criterios de evaluación para la acreditación en Chile*** **María Francisca Moreno Jorquera** Universidad Autónoma de Madrid
16:40- 17:00	***Gestionando la diversidad. Modelo de gestión –Dirección Pedagógica de un centro educativo diseñado para un Instituto de Enseñanza Secundaria implantado en un entorno de gran diversidad*** **Mª Ángeles Ramos García.** UAM
17:00 – 17:20	***Cómo mejorar la calidad de la educación en el Ecuador, latinoamérica y el mundo*** **Pedro Arturo García Narváez** Instituto Tecnológico Superior Oriente, Ecuador
17:20 – 17:40	***La inclusión escolar de la persona con discapacidad intelectual: reto y compromiso*** **Ernesto J. Cañabate Reyes -** UAM

17:40- 18:00	***Evolución histórica del concepto de la infancia y su repercusión en el panorama educativo actual*** **Adrián Neubauer Esteban** Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales- UAM- Madrid
18:00	ENTREGA DE CERTIFICADOS Y DISTINCIONES IBEROAMERICANAS

	PONENCIAS SALA 211 Móulo 10
12: 00 – 12:20	***Vulneración del derecho a vivir en familia de lactantes y párvulos en Chile. Implicaciones educativas*** **Carolina Graciela López Cancino** Chile. UAM
12:20 – 12:40	***La Universidad y los Cursos Online Masivos y Abiertos para el acceso universal del aprendizaje*** **Daliana Linares Valero** Universidad Autónoma de Madrid, España
12:40 – 13:00	***La formación de profesorado en pedagogía de lamuerte. Presentación de una experiencia*** **Manuela Pedregal Valle** - **Patricia González Collado** Universidad Autónoma de Madrid, España
13: 00 – 13:20	***Películas, más allá del recurso educativo: el cine de las Misiones Pedagógicas y la experiencia del CINEAD*** **Marcelo Domínguez Rodrigues Moreira** *Universidad Autónoma de Madrid*
13:20- 13:40	***"Hablemos de Educación Superior para el Sumak Kawsay o Buen Vivir". Uso del foro electrónico como instrumento de investigación para trabajar un grupo de discusión con docentes universitarios de Ecuador.*** **Lorena Balseca Córdova, María del Carmen Saban Vera** UCM
13:40- 14:00	***Cultura de la prevención y percepción del riesgo: pilares de la Educación para la Salud*** **David Cobos Sanchiz** Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla Departamento de Educación y Psicología Social
	RECESO/ COMIDA
16:00- 18:00	MESA REDONDA Coordina: **Juan Antonio Núñez Cortés**, UAM
16:00 16:20	***El uso de rúbricas para la evaluación de textos escritos en el ámbito universitario*** Alicia de la Peña Portero - Juan Antonio Núñez Cortés, UAM UAM
16:20- 16:40	***La enseñanza de la ortografía en la universidad: un reto en la formación de profesorado*** **Elia Saneleuterio Temporal** Universitat de València
16:40- 17:00	https://wetransfer.com/downloads/ "El centro de escritura de triple modelamiento para la formación inicial docente: Concepciones y percepciones de tutores y alumnos sobre su eficacia" **María Constanza Errázuriz -** Universidad Católica de Chile
17:00 – 17:20	*https://www.rediberoamericanadepedagogia.com/home/183-madrid.html* *Competencia argumentativa y percepciones sobre escritura académica en estudiantes universitarios de grado y posgrado* **Cecilia Elena Muse Argentina**

17:20 – 17:40	https://youtu.be/EHBhegDMSYo ***Alfabetización en las disciplinas a través de la enseñanza situada en asignaturas universitarias: análisis de un programa institucional*** **Lucía Natale** Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
17:40- 18:00	***El Aprendizaje dialógico: Transformación de la escuela en el marco de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador.*** **María Monserrat Creamer Guillén** Grupo FARO, Quito-Ecuador
18:00	**ENTREGA DE CERTIFICADOS Y DISTINCIONES IBEROAMERICANAS**

Jueves 25 de Mayo **Universidad Complutense de Madrid** Facultad de Geografía e Historia. Calle Profesor Aranguren, s/n. Madrid AULA DE GRADOS. 2da. planta	
08:30 – 09:30	Acreditación y Entrega de Material
09:30 – 9:45	Inauguración
9:45 - 11:30	CONFERENCIA Y LANZAMIENTO DE LIBRO Touriñán(2018)
9:45- 11:00	***Educación y Pedagogía radical e inclusiva*** **Agustín de la Herrán Gascón** Universidad Autónoma de Madrid
11:00 – 11:30	Diálogo y Lanzamiento del libro: ***The Concept of Education and the Knowledge of Education*. José Manuel Touriñán López** Presenta: **Laura Touriñán Morandeira** *Universidad de Santiago de Compostela*
	DIALOGO
11:30 – 12:00	Coffe Break
	PONENCIAS
12: 00 – 12:20	***Evaluación del diseño e instrucción en programas de formación de profesores universitarios en la modalidad en línea*** **Salvador Ponce Ceballos** Universidad Autónoma de Baja California
12:20 – 12:40	***Educación para el desarrollo sostenible: enfoque y perspectivas ambientales educativas para la protección de los ecosistemas urbanos en la zona norte de Bogotá*** **Clara Inés Pinilla Moscoso** Universidad de la Sabana- Colombia
12:40 – 13:00	***La importancia del Idioma Inglés como estrategia de internacionalización para la Universidad Ecuatoriana*** **María Dolores Avalos Obregón** Universidad de Extremadura
13: 00 – 13:20	***La pedagogía Lasaliana y su repercusión actual en el aula. Una mirada hacia nuestra propia práctica.*** **Marcela Rosario Salazar Ibáñez** Universidad La Salle de México
13:20- 13:40	***Evaluación de los efectos de la reforma integral de educación media superior en la gestión directiva a las instituciones educativas de nivel medio superior en la ciudad de México.*** **Graciela Olivos Montes de Oca** Universidad La Salle México

13:40- 14:00	***Importancia del cero en la modelación contable*** **Eliseo Ramírez Rincón** Universidad Libre de Colombia
	RECESO/ COMIDA
16:00 16:20	***La inter-trans-pluri-disciplinariedad aplicada en las ciencias educativas, sociales y humanas para el deporte en tiempos del posconflicto*** **Jair Asdrubal García, Juan Carlos Castañeda y Carlos Andrés Cárdenas** *Universidad del Quindío, Colombia*
16:20- 16:40	***No presencial*** ***El proyecto educativo, documento principal del centro escolar.*** **María del Carmen Gómez Gómez**, Universidad Isabel I. Burgos. España **María Esther Olveira Olveira,** Universidad de Santiago de Compostela-USC
16:40- 17:00	***Conocimiento significativo histórico, social y plurilingüe a través de letras musicales*** **Gloria Priego de Montiano** Universidad de Córdoba (España).
17:00 – 17:20	***La creciente preocupación por el fomento del relativismo cultural en estudiantes de inglés de Universidades Públicas Colombianas*** **Lisseth Rojas Barreto** Docente Universidad Surcolombiana
17:20 – 17:40	***Educación para el desarrollo y los derechos humanos: Lecturas críticas desde América Latina*** **Israel Arturo Orrego-Echeverría** Centro de Educación para el Desarrollo- UNIMINUTO, Bogotá, Colombia
17:40- 18:00	***La enseñanza de la Paleografía mediante recursos online*** **Jaume Xavier Ramon Estrany** Universidad Complutense de Madrid
18:00	ENTREGA DE CERTIFICADOS Y DISTINCIONES IBEROAMERICANAS

VIDEOPONENCIAS

Diego José Donoso Vargas Departamento de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales Facultad de Ciencias Políticas y Sociología- Universidad Complutense de Madrid
https://youtu.be/YuPbR32VmvQ ***Una apuesta de calidad en Educación Superior de la Corporación Universitaria Iberoamericana en Colombia: La Educación Inclusiva implícita en los Programas Analíticos de Curso (PAC) del área de formación profesional específica de las Licenciaturas a Distancia:*** Riyid Yasmira Cante Soriano - Leidi Yoana Zamudio Garnica Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia
En video: https://drive.google.com/open?id=179-tQRS4Duk3Je8JxxYWWm-nsETiOPYM https://drive.google.com/open?id=1KzfHk9aPoOyjtxaiiKn5iotpHCcabnfo 2. ***Análisis crítico de las respuestas educativas para garantizar el derecho a la educación respecto a la lengua, la cultura y la religión en el sistema educativo español*** 3. ***La interculturalidad y los derechos de la infancia como principios educativo del siglo XXI*** **Adrián Neubauer Esteban** Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales- Madrid
Estado del arte sobre el proceso artístico en la educación inicial en Bogotá, Colombia. Periodo 2010 al 2017 **Raquel Patricia Contreras Triana** **Fundación Universitaria del Área Andina- Colombia**

https://www.youtube.com/watch?v=EceKyPAXQRI&t=1s ***Fundamentos de la idea de Didáctica de Comenio para la formación de docentes*** **Diego Fernando Villamizar Gómez** Universitaria Agustiniana Uniagustiniana – Bogotá, Colombia
https://www.youtube.com/watch?v=n1RdMR-igpA&t=7s ***El teatro de marionetas como espacio para la práctica de las pedagogias emancipatorias*** **Jorge Humberto Muñoz Villarreal.** Bellas Artes IU. Francia
Análisis de competencias digitales de docentes para implementar una evaluación formativa con tecnologías **Carlos Rafael Fernández Medina** Universidad Agraria de la Habana https://youtu.be/7IkDPriIb0o

simposio@redipe.org, direccion@redipe.org
www.redipe.org
Visítanos en www.facebook.com/redipe y www.twitter.com/redipe_

CAPÍTULOS DE LIBRO

1.

MÚSICA, EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA RELACIÓN

Laura Touriñán Morandeira
lauratourinan@gmail.com / laura.tourinan@usc.es
Universidad de Santiago de Compostela
Santiago de Compostela, A Coruña, España

Palabras clave:

Pedagogía Mesoaxiológica, Educación Artística, Educación por la Música, Nuevas Tecnologías en Educación, Valores en Educación.

Resumen:

Desde el punto de vista formativo, la relación música-educación da lugar a considerar la primera en un triple sentido, en tanto que ámbito de educación: música como ámbito de educación común, música como ámbito de educación específica y música como ámbito de educación especializada. En esta triple acepción técnica, la música permite desarrollar valores educativos comunes, específicos y especializados, respectivamente. El presente trabajo se enmarca en el ámbito de la educación común y específica, en relación con la música y las nuevas tecnologías, asumiendo la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía.

Cuando en Pedagogía se habla de educación musical, la música se convierte en un instrumento de educación (la música no es solo la meta de la educación -educación para la música-; la música es también un medio -educación por la música-). En el caso de educación por la música se quiere decir que la música proporciona valores comunes, igual que cualquier otra área de experiencia cultural -por ello, es sustantivamente educación-, pero, además, la música permite formarnos en valores

educativos específicos que contribuyen a entender su significado y su valor educativo y a mejorar las decisiones de cada persona respecto de sus acciones y sentido de vida -y por ello, la educación musical es adjetivamente musical-. Para lograr educar con la música, ésta, como área de experiencia, se somete a procesos mediados -es decir, cada medio es valorado educativamente (procesos mesoaxiológicos de Pedagogía)-. En este contexto, las Nuevas Tecnologías son uno de los medios necesarios en la sociedad actual cuyo uso se está generalizando en los procesos mediados de educación. Por tanto, el fundamento de la relación música-educación-nuevas tecnologías es que música y medios (en este caso tecnológicos) han de ser educativos y, por tanto, ajustados al significado de educación, es decir, valorados pedagógicamente para ser realmente medios de educación y de educación musical.

Partiendo de ello, mantengo que es posible educar “por” la música en la formación adulta de los entornos universitarios (mayores de 55 años). Y es posible integrar las TIC en la docencia de música, para potenciar y facilitar el aprendizaje, el autoaprendizaje, la experimentación musical y los sentimientos de comunidad y pertenencia en los educandos, eso sí, siempre y cuando la mediación tecnológica sea aplicada desde una mirada de pedagogía mesoaxiológica (que valora cada medio como educativo).

Key words:
Mesoaxiologic Pedagogy, Arts Education, Education with the Music, New Technologies in Education, Values on Education.

Abstract:

From the formative point of view, the music-education relationship let us consider Music in a triple sense as education field: music as common education field, music as specific education field and music as professional and vocational education. In this triple technical meaning, music allows us to develop common, specific and specialized educational values, respectively. The present paper it is focussed on the common and specific education fields, all of them related to music and new technologies, and from the point of view of Mesoaxiologic Pedagogy.

When pedagogues talk about "Music Education", the music becomes an instrument of education (music is not only the aim-goal of education -*education 'for' the music*-; music is also the mean or the instrument to educate, music education means *education 'through' the music*). In case of education 'through' the music, the music brings common educational values as any other cultural experience area – that is why "Music Education" is substantively education-. But, besides, the music gives us the opportunity to purchase specific educational values that contribute to understand its meaning and its educational value and it gives us too the chance to improve our personal decisions concerning to our actions and our sense of life –and thus, "Music Education" is adjectively musical-. To educate with music means that music as experience area is submitted to mediated processes; that is to say, each mean is educationally evaluated (mesoaxiologically processed by Pedagogy). In this context, the New Technologies are one of the most necessary means in our actual society, which are going to be used in the mediated processes of education. Therefore, the foundation of the music-education-new technologies relationship is music and media (in this case, the technological ones) must be educative and adjusted to the meaning of education; it is to say, pedagogically valued as means of Education and Music Education.

Based on this, I really believe it is possible to educate through music in adult education (over 55 years old) at University. And it is possible too to integrate the Information and Communications Technology (ICT) to teach music. They develop and make easier to learn for educatees, to self-learn, to experience with music and to feel part of a community, as long as the technological mediation comes from the Mesoaxiologic Pedagogy approach (which evaluates each mean as educative).

La educación musical es educación común, específica y especializada. La importancia de los valores comunes y específicos de la educación "por" la música

El arte –y por tanto, la música- es un producto cultural resultante de la capacidad creativa del ser humano. Hoy se habla de creatividad cultural artística, socio-identitaria, científico-tecnológica y popular y de masas y todas estas formas de creatividad cultural tienen que ver con los objetos artísticos producidos. Partiendo de esto, por principio, las artes son un problema de educación, porque la experiencia y la expresión artística son susceptibles de educación (Touriñán López, 2010c, p. XIX, 2017a, p. 4).

Atendiendo a ello, desde la perspectiva de artes como ámbito de educación, es posible establecer tres formas de abordar la relación artes-educación: 1) el concepto de "educación artística", entendida como ámbito de educación (*Arts Education*); 2) la enseñanza de las artes en el currículo escolar, es decir, en nuestro caso, "música en la educación", que se centra en la educación artística dentro del sistema educativo, dando lugar a la distinción entre educación "por" y "para" la música (*Arts in Education*); y 3) la epistemología del conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística, que busca la creación de conocimiento de la educación para educación artística (*Arts and Education*) (Smith, 1872; Santayana, 1905; Dewey, 1934; Eisner, 1982, 1994; Touriñán López, 2010e, pp. 6-7; Longueira Matos, 2012, p. 139; Touriñán López, 2015, p. 337; Longueira Matos, 2016, p. 238; Touriñán López, 2017a, pp. 12-14, 2017b, p. 286).

Así, asistimos a tres opciones posibles de las artes como problema de educación:

1. las artes constituyen en cada caso el área cultural específica que es en este caso el instrumento de la educación de las personas (contribuye al desarrollo de valores formativos generales) y es posible hablar de educación artística como "ámbito general de educación" (educación común);
2. es posible hablar de artes como "ámbito de educación general", como ámbito que desarrolla el sentido estético y de lo artístico y para ello se utiliza el contenido de las artes y sus formas de expresión más logradas,

formando espectadores críticos y activos, capaces de entender la cultura artística y de construir experiencia artística (educación específica);

3. y por último, las artes como “ámbito de desarrollo profesional y vocacional” que se centra en la competencia de crear objetos artísticos de un determinado arte, utilizando el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de ese arte (educación especializada).

Por consiguiente, desde la perspectiva del conocimiento de la educación, se identifican y definen, atendiendo al sentido formativo de educación, tres acepciones posibles para las áreas culturales en relación con la educación; tres acepciones que son aplicable a las artes, de forma general, o a la música, de forma particular, en tanto que pueden ser interpretadas como ámbitos de educación construidos: artes/música como educación común, artes/música como experiencia cultural específicamente educativa y artes/música como experiencia educativa especializada de carácter profesional y vocacional.

En el primero de los casos se establece que la educación artística es, antes que nada, educación y, por tanto, como educación es, en cada persona, un proceso de maduración y aprendizaje que implica, desde las artes, el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad y demás dimensiones generales derivadas de la actividad común de las personas, para que puedan mejorar su capacidad de decidir y realizar su proyecto personal de vida (Touriñán López, 2010c, p. XX). La educación artística se configura como ámbito general de educación en el que se desarrolla la experiencia artística y se usan las formas de expresión artísticas más adecuadas para desarrollar valores formativos comunes a toda educación y para desarrollar destrezas hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los educandos a decidir y a realizar sus proyectos de vida desde los valores vinculados al carácter y al significado de la educación; en este sentido, la educación artística es educación en valores, porque las artes constituyen por sí mismas un valor, en las artes se enseñan valores y con las artes se aprende a elegir valores (Touriñán López, 2006, 2017a, p. 26).

Además, la educación artística, en tanto que área de experiencia cultural específica, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos

culturales propios y, como cualquier otro “ámbito general de educación” y como cualquier otra área de experiencia, es susceptible de ser tratado también como “ámbito de educación general”; de esta forma, los educandos desarrollan, a través de las artes y dentro del currículo escolar, como parte de su formación plena, no solo valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, sino también valores educativos específicos de lo artístico. Estas dos primeras acepciones dan lugar al contenido de la expresión “educación por las artes”. Existe, por supuesto, una tercera acepción, que reconoce la educación artística como ámbito de educación especializada, vocacional y de desarrollo profesional, y que se corresponde con la expresión “educación para un arte”, siendo su cometido el logro de la competencia para crear objetos artísticos y, por tanto, el dominio teórico, tecnológica y práctico de un arte, como creación cultural cognoscible, enseñable, investigable y realizable (Touriñán López, 2010c, p. XXV, 2010f, p. 85, 2015, p. 356, 2017b, pp. 275-335).
En España, la educación artística aparece como parte reglada dentro del régimen de educación básica obligatoria, como área en el currículo de Educación Primaria, de Educación Secundaria Obligatoria, y en la modalidad de Artes de Bachillerato. Paralelamente, dentro del régimen de formación especial (no obligatoria), las enseñanzas artísticas están reguladas en centros de formación específicos y especializados (principalmente conservatorios) y también en la especialización en la universidad, entendidas como una vía vocacional y profesional y enfocadas hacia el dominio técnico del área cultural (Longueira Matos, 2010); dentro de esta formación “para” la música, *grosso modo*, se podría decir que, al menos en España, existe una dicotomía entre conservatorios y universidades, saliendo del primero especialistas en interpretación y en creación de nueva música, y de la segunda especialistas en conocimiento e investigación de música realizada (Touriñán López, 2017a, p. 43). Cierto es que en los Conservatorios se imparten Grados (las antiguas Licenciaturas) en Musicología y Etnomusicología -fundamentalmente de corte teórico, frente a los estudios de corte interpretativo de instrumentistas, compositores y directores de orquesta-, que equivalen al Grado en Historia y Ciencias de la Música impartido en Universidades, pero aun habiendo esta similitud de estas tres titulaciones, existen diferencias en los planes de estudios, inclinándose en los

Conservatorios hacia más horas prácticas de análisis musical e incluso composición o contrapunto, frente a un mayor desarrollo de competencias en investigación teórica en las Universidades.

El significado intrínseco de educación "por" las artes implica que el cometido de la educación no es formar profesionales de un arte (en este caso intérpretes o musicólogos, por ejemplo), sino contribuir a la formación general de las personas desde las artes - existen destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos, competencias y capacidades relacionadas directamente con las artes en general y algunas con un arte en particular-; se trata de adquirir competencias desde la cultura artística que permitan aunar inteligencia, voluntad y afectividad en la formación de cada persona para asumir y decidir su proyecto de vida (Touriñán López & Longueira Matos, 2009; Touriñán López, 2010f, pp. 85-87; Longueira Matos, 2010, pp. 197-202; Touriñán López & Longueira Matos, 2010); se trata de emplear las artes como instrumento de formación general, dado que las artes tienen contenido singular como forma de expresión y área de experiencia que permite desarrollar valores educativos comunes y específicos sin hacer especialistas profesionales o vocacionales (Perrenoud, 2004; Touriñán López, 2014a).

La educación artística es sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística", pero al ser adjetivamente educación específica y especializada en el área cultural de las artes, la adquisición de experiencia artística no está sólo condicionada por la competencia pedagógica, por el propio contenido cultural del área (área de experiencia) y por las formas de expresión que mejor permiten alcanzar el objetivo artístico –lo que sucede en las demás áreas culturales-, sino que también está condicionada por el instrumento con el que se ejerce el arte en cuestión, que requiere un estudio específico y que influye en la toma de decisiones educativas de una manera directa. La pedagogía, en el caso de las artes, es mesoaxiológica, porque siempre es mediada al construir ámbito de educación y por el uso necesario del instrumento para expresar la obra artística, es decir, es pedagogía mesoaxiológica respecto del instrumento que condiciona el uso y construcción de experiencia artística (Touriñán López, 2017a, p. 7).

La educación artística, en tanto que área de experiencia, es un ámbito diferenciado de las demás áreas de experiencia por sus contenidos culturales específicos y, en este sentido, dado que es sustantivamente "educación", desde el punto de vista pedagógico no se trata de emplear estos contenidos para formar profesionales de un arte, sino de contribuir a la formación común de las personas desde las artes, aplicando el significado propio de educación en nuestro contexto actual a las artes. Precisamente por ser la educación artística adjetivamente "artística", persigue el objetivo de que en la educación obligatoria y básica el educando alcance el sentido estético de lo artístico y lo integre como forma de construirse a sí mismo, con independencia de la orientación profesional por la que se decante el educando en un futuro como educación especializada. En este contexto de comprensión, la educación artística se convierte en un área de intervención pedagógica con perspectiva mesoaxiológica, volcada en que el educando desarrolle competencias adquiribles desde la cultura artística (Touriñán López, 2017a, pp. 6-8).

Todo lo anterior se resumen en que desde la perspectiva de las artes como ámbito de educación, la "educación artística" permite "educar con las artes", ya sea "por un arte" (en el ámbito general de educación o en el ámbito de educación general) o "para un arte" (ámbito de educación profesional y vocacional) y, partiendo de este espectro tripartito, consecuentemente también surgen tres ámbitos de formación claramente diferenciados: las artes como parte de la formación general, la formación artística profesional y la formación docente para el ámbito artístico (sea para impartir docencia enfocada al ámbito de educación general o profesional) (Touriñán López & Longueira Matos, 2009). Todos podemos y debemos tener educación artística y para que esto sea posible, es preciso atender a la preparación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de la educación artística (Touriñán López, 2017a, p. 11).

De todo lo expuesto anteriormente, se sigue que desarrollar la música como ámbito de educación exige entender y diferenciar tres acepciones posibles para el concepto de "educación musical" (Touriñán López, 2015, p. 354):

1. Música como ámbito general de educación, que aporta valores educativos desde la experiencia y la expresión artística, vinculados al significado de

"educación", como cualquier otra materia o área cultural (educación común).

2. Música como ámbito de educación general, asociada al currículo escolar, buscando desarrollar el sentido de lo estético y de lo artístico por medio de contenidos y formas de expresión musicales, así como la comprensión de la cultura artística y los valores del educando como persona (educación específica).
3. Música como ámbito de desarrollo profesional y vocacional, que aportan, en ambos casos, conocimiento teórico, tecnológico y práctico sobre la experiencia artística, que es un área cultural cognoscible, enseñable, investigable y realizable, por pasión y afición personal o por interés profesional (educación especializada).

Tal como hemos dicho, las dos primeras acepciones se corresponden con el concepto de "educación por la música", que proporcionan valores generales para el crecimiento de la persona, igual que cualquier otra área general de educación –como pueden ser las matemáticas o la historia-, contribuyendo al desarrollo del sentido estético y artístico; se trata de trabajar a favor de una educación en valores de lo ético, de lo estético y de lo social, pero en este caso, concretamente "con" la música. La introducción de la música en las etapas educativas más tempranas del desarrollo del ser humano es necesaria para la adquisición de destrezas que permitan la evolución integral del educando, en su condición individual, social, histórica y de especie, contribuyendo a su desarrollo personal y ello se logra formando en los contenidos propios del área una vía de aprendizaje que por sí misma sensibiliza y educa (Sobrino Fernández, 2017, pp. 127-128). Dentro de la educación por las artes, la música se convierte en medio de intervención pedagógica para educar y su idoneidad radica en que cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación y, al mismo tiempo, presenta características singulares y permite la expresión artística de un modo único y diferenciado de otras artes. De las artes como área educativa podemos decir que: es un área de experiencia con conocimiento consolidado, tiene formas de expresión genuinas, forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente,

admite interacción en forma de intervención pedagógica, resuelve la formación en procesos de auto y heteroeducación, permite el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, genera valores educativos singulares, forma parte de la educación común y general de todos los educandos y permite alcanzar las finalidades de la educación artística general y profesional (Longueira Matos, 2010, p. 198). La música presenta unas connotaciones intelectuales y cognoscitivas, pero también emocionales y sensoriales, creativas e imaginativas y fomenta también el desarrollo de actitudes y aptitudes participativas y sociales (Sarramona, 2003), lo que justifica su importancia en la educación general. Tal es así, que en las últimas décadas, la educación musical ha pasado a considerarse una necesidad educativa que debería extenderse al mayor número de personas posible (Oriol, 2002), lo cual es lógico, pues la música es un instrumento de creación, de construcción de identidad, de educación y de diálogo, ya reconocido dentro de los Derechos Humanos de segunda y tercera generación (Touriñán Morandeira, 2018); todo esto refuerza el progresivo aumento en la demanda social por la integración de la educación musical en la formación general (Small, 1989) y al mismo tiempo se beneficia del hecho de que cada vez se dé más importancia a lo musical como parte de la oferta cultural (Merriam, 1964; Hennion, 2010; Marco, 2002; Small, 1989; Martínez Berriel, 2011).

Es posible afirmar que las obras y los objetos artísticos establecen una conexión con la realidad de forma singular según el tipo de arte y son el resultado de una intencionalidad manifiesta; permiten un tipo de experiencia y de expresión estética que solo es posible a través del arte; el arte influye sobre los gustos y preferencias de las personas, por lo que afecta a la concordancia de valores y sentimientos. La educación musical es un ámbito de intervención pedagógica que puede ser abordado desde la formación general del individuo; como ámbito general de educación, la música es un área de experiencia con conocimiento consolidado, con formas de expresión propias y genuinas, cuyas finalidades educativas están reconocidas socialmente, que permite el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia y que genera valores educativos singulares. La educación musical es de por sí un valor y contribuye al desarrollo de valores;

contribuye a la integración de las persona y a fomentar y determinar la identidad cultural de los individuos, ayuda a comprender la diversidad cultural desde una perspectiva de glocalidad y contribuye también al desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, que parten de y se transforman en experiencia musical (Touriñán López, 2006, 2017a, pp. 16-23).

La educación “por” la música tiene una significación inequívoca desde el punto de vista pedagógico: fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente las manifestaciones artísticas musicales y una mejor comprensión de la música permite considerarla como fuente de placer de enriquecimiento personal. Además, la música fomenta el desarrollo de la competencia cultural y artística de la educación musical; de la competencia de autonomía e iniciativa personal (trabajo colaborativo, planificar y gestionar proyectos, etc.); también la competencia social y ciudadana (trabajo cooperativo con requerimiento de habilidades sociales); competencia de aprender a aprender (potencia el aprendizaje guiado y autónomo, atención, concentración, memoria, análisis auditivo, orden, etc.); competencia de comunicación lingüística (favorece intercambios comunicativos en un ámbito específico); o la competencia digital y del tratamiento de la información (uso recursos tecnológicos musicales que favorecen el autoaprendizaje y su posible integración en las actividades de ocio, así como contribuye a desarrollar paralelamente destrezas vinculadas al tratamiento de la información y del consumo de productos musicales) (Longueira Matos, 2009, 2010, pp. 220-225). Así, desde la educación por la música es posible generar espacios que nos pongan en la tesitura de elegir y decidir valores que atañen a la diversidad y a la diferencia, que nos obligan a posicionarnos sobre el “otro” cultural, fomentando así la convivencia y generando vínculos afectivos. Todas las competencias anteriores permiten posicionar la música en una educación de carácter axiológico, integral y personal – que alude a la capacidad de crear modelos propios, originales, singulares y autónomos, que no tienen por qué ser los preestablecidos - y de carácter gnoseológico, espiritual y patrimonial, que hace referencia al modo en que cada uno se identifica con su formación y queda identificado por ella y aprende a construir

procesos y proyectos y crear cultura interpretando los símbolos de nuestro entorno próximo o lejano (Touriñán López, 2006, p. 236).

En educación musical, conocer música, enseñar música y educar con la música no significan lo mismo

Decíamos en el epígrafe anterior que en relación con la educación artística, existen actualmente tres ámbitos de formación claramente diferenciados: las artes como parte de la formación general de los individuos y que contribuye a su enriquecimiento personal y proyecto de vida (educación por las artes/la música), la formación artística profesional (educación para un arte/la música) y la formación docente para el ámbito artístico (lo que implica disponer de los conocimientos específicos de educación y de los conocimientos específicos de música necesarios, que variarán dependiendo de si es para impartir docencia de música en la educación general o para formar profesionales de artes/música, es decir, saber educar por y para un arte/la música) (Touriñán López & Longueira Matos, 2009).

Para nosotros, la formación docente para el ámbito artístico es tema fundamental y necesario de reflexión, pues permite discernir entre los significados de saber, enseñar y educar con las artes/la música, lo que a su vez es necesario para poder valorar con criterio y revalorizar con justicia la labor docente de los profesores de artes/música en los distintos niveles del sistema educativo, reconocer sus necesarias e imprescindibles aportaciones a la sociedad y velar por la necesidad urgente de formación de calidad de los docentes si queremos tener una educación artística de calidad en nuestra sociedad.

Así como no es lo mismo “conocer la Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”, esto sucede con cada área de experiencia que se convierte en objeto de enseñanza y en ámbito de educación (Touriñán López, 2014c, pp. 89-98, 2015, pp. 174-178, 2016a, pp. 23-28, 2016b, pp. 86-98, 2017c, pp. 5-8). Así pues, “conocer música”, “enseñar música” y “educar con la música” no significan lo mismo a pesar de que el denominador común a estos tres verbos sea el área cultural y de experiencia “música”.

Conocer atiende al significado de “sé qué, sé cómo y sé hacer” (Touriñán López, 2017c, p. 5); conocer implica intrínsecamente saber contenidos específicos de una determinada área cultural: en este caso, supone tener nociones concretas de música, ya sea leer una partitura, cantar, tocar un instrumento o poder analizar con sentido crítico un texto sobre materia musical. El grado o nivel de conocimiento que tengamos del área cultural determinará el dominio y pericia que tengamos sobre la misma y condicionará las diferentes oportunidades y recursos que nos posibilita. Por ejemplo, un individuo puede saber tocar el piano lo justo para interpretar canciones sencillas de música moderna o tradicional (generalmente de lectura sencilla, estructura repetitiva y técnicamente accesible), o puede dominar técnica e interpretativamente el piano, hasta el punto de poder ejecutar, por ejemplo, obras maestras de los principales autores clásicos, contemporáneos o de jazz.

Enseñar implica necesariamente tener unas aptitudes y competencias específicas y singulares, que se superponen al conocimiento que el docente tiene del área cultural a enseñar. Por tanto, conocer y enseñar no significan lo mismo, pues cualquier individuo puede tener conocimientos de un área cultural concreta, sin necesidad de saber enseñar esos conocimientos y sin estar cualificado profesionalmente (o incluso capacitado) para ejercer la enseñanza. Enseñar implica dos cosas: 1) conocer el área cultural (en este caso, saber de música), y 2) conocer cómo enseñar sobre esa área cultural (en este caso, saber cómo enseñar música); la transmisión misma se convierte en el objeto de conocimiento y competencia.

Véase que no es lo mismo saber tocar el piano o dominar el canto lírico (interpretar), que saber enseñar a tocar el piano o saber enseñar a cantar ópera; no es lo mismo saber de historia de la música clásica y de historia de la ópera occidentales, que saber enseñar a conocer la historia de la música clásica y de la ópera. Y por supuesto, con esto asumimos implícitamente que el que más sabe de una determinada área cultural no es necesariamente quien mejor la enseña: por ejemplo, el mejor concertista de piano no tiene por qué ser el mejor profesor de piano y, es más, quizá ni siquiera sepa enseñar a tocar el piano porque puede que no tenga las capacidades y aptitudes necesarias y/o del conocimiento necesario sobre lo que es enseñar y cómo enseñar.

A esta idea de que el mejor músico no tiene por qué ser el mejor maestro, se añade que para enseñar no siempre hace falta el mismo grado de conocimientos de música: para enseñar, se precisa de la combinación justa y equilibrada entre conocimiento musical y conocimiento docente en función de nivel y contexto en el que se vaya a impartir docencia; es decir, a un docente no le hace falta saber tocar el piano o cantar ópera al mismo nivel dependiendo de si imparte docencia a niños de 6 años o a futuros intérpretes profesionales; igualmente, el docente no precisa tener el mismo nivel de conocimientos historia de la música clásica o historia de la ópera, dependiendo de si se trata de alumnos de Grado Medio de conservatorio o alumnos universitarios de Musicología.

Como se ha dicho antes, al menos en España, la música como materia se imparte en distintos niveles educativos: la música se enseña en preescolar e incluso en guarderías y en escuelas y academias de música con bebés y niños de hasta 3 años; se imparte en los colegios en Primaria con niños de hasta 12 años, generalmente mediante técnicas didácticas y con contenido más enfocado al conocimiento del lenguaje musical y a la praxis musical; en Secundaria y Bachillerato los temarios de música suelen orientarse hacia conocimientos específicos a nivel básico de la Historia de la Música Occidental (incluyendo también grosso modo la ópera); incluso en ciertas carreras universitarias de Humanidades, como lo es el Grado de Historia del Arte, la Historia de la Música Occidental se imparte, incluso desglosada en varias materias (filosofía de la música, historia de la estética, etc.) y enfocada principalmente en la formación holística de especialistas (en este caso, historiadores, historiadores del arte); ni qué decir tiene el caso del Grado en Historia y Ciencias de la Música, carrera universitaria puramente dedicada a la especialización en Historia de la Música (incluyendo materias específicas como Antropología Cultural de la Música, Etnomusicología, Análisis, Filosofía de la Música, etc.); la música también se imparte en conservatorios, en Grado Elemental y Grado Medio, generalmente a alumnos desde pequeños y hasta la adolescencia, pero con un fin habitualmente más profesionalizante y enfocado hacia el dominio del instrumento y la interpretación; también en Grado Superior, donde se aspira, ya sea como intérprete, como musicólogo o como etnomusicólogo, al mayor grado de

perfeccionamiento y dominio técnico del área cultural para ejercer como especialista en un futuro; y por último, la música también se imparte en la formación para adultos (mayores de 55) en ámbitos universitarios y también en formación no reglada (asociaciones culturales, escuelas de arte/música, etc.), con la particularidad de su público, que disfruta de culturizarse por afición, no precisa el perfeccionamiento exigido a un especialista, y generalmente dispone de un nivel cultural y de experiencia de vida elevado y global. El grado de conocimiento que el docente precisa tener de música para impartir docencia en cada uno de estos niveles es diferente y las aptitudes y competencias que precisa también lo son, pues para impartir docencia, no se trata de ser especialista en un área cultural, sino saber guiar al alumnado en el logro de objetivos de conocimiento y en el desarrollo de destrezas, hábitos actitudes, conocimientos y competencias concretas (Touriñán López, 2017c, p. 6).

Del mismo modo, conocer y enseñar no significan lo mismo, tampoco educar significa lo mismo que los anteriores. Educar implica necesariamente "dominar la competencia pedagógica que capacita al docente para reconocer y emplear el contenido cultural como instrumento y meta de la acción educativa en un caso concreto, de tal forma que el contenido cultural sea el medio a través del cual se desarrolla en los educandos los rasgos de carácter y sentido propios del significado de educación" (Touriñán López, 2016a, p. 24). Para educar no es necesario el dominio especializado del área cultural en cuestión (es decir, para educar con la música no hay que ser pianista, soprano o musicólogo), sino que prima el conocimiento y dominio que el educador tiene de las estrategias de intervención pedagógica para poder mediar en el proceso educativo: "el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultura que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica" (Touriñán López, 2017c, p. 6). Disponer de aptitudes y competencias para conocer no suplen la necesidad de disponer de aptitudes y competencias para enseñar, y ambas, en ningún caso y por sí mismas

o conjuntamente, suponen "educar con" un área cultural, pues educar requiere también de sus aptitudes y competencias propias y singulares, que capacitan al docente para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto (Touriñán López, 2017c, p. 5 y 7). Teniendo esto en cuenta, la necesidad de una educación de calidad requiere necesariamente que el sistema sea exigente con la formación de los docentes en función del ámbito en el que van a impartir docencia y, al mismo tiempo, que sea riguroso también con el profesorado que finalmente selecciona para ejercer su profesión.

Así las cosas, dado que saber, enseñar y educar no significan lo mismo, en educación musical "el profesional de la educación musical es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación, que le permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado, desarrollando estas capacidades dentro de la disciplina Música en sus diferentes especificaciones y niveles educativos" (Longueira Matos, 2010, p. 209); es decir, el profesional de la educación musical ha de saber música en el sentido más amplio de la palabra (sé qué, sé cómo y sé hacer) al nivel necesario en función del contexto en el que imparta docencia; ha de saber enseñar música; y ha de dominar el carácter y sentido propios del término "educación", lo que implica saber valorar educativamente cada medio musical elegido para cada caso concreto desde una perspectiva de pedagogía mesoaxiológica.

Es posible saber arte/música, enseñar arte/música y educar "con" el arte/la música, ya sea para desarrollar en los educandos el carácter y sentido inherentes al significado de educación (régimen general de educación); ya sea para desarrollar el sentido estético y artístico dentro de la formación general de cada educando (régimen de educación general); ya sea para contribuir a la formación de artistas en un sentido profesionalizante (régimen de educación profesional y vocacional). Desde la educación "con" las artes es posible educar "por" las artes o "para" un arte (del mismo modo, desde la educación "con" la música es posible educar "por" la música o "para" la música), y esto exige mirar con atención la formación pedagógica de los docentes respecto del ámbito de educación artística y mantener un

compromiso claro con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión, con el objetivo de crear modelos de actuación educativa sistematizados con la mirada pedagógica (Touriñán López, 2015, pp. 354-359).

Mediación de los procesos educativos: la importancia de los medios y valor de las nuevas tecnologías en la educación

En la actualidad, junto con la globalización, hay cuatro ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento: el Tercer Sector (Sociedad Civil, sector no lucrativo), el Tercer Entorno (la sociedad-red), la idea de Mundialización y el concepto de Tercera o Cuarta Vía. Todo ello, sumado al alcance transnacional de las acciones globales y la glocalización, ha generado nuevas formas de comunicación y relación, así como nuevas capacidades y competencias necesarias (SEP, 2004; Touriñán López, 2010a; Ayuste, Gros, & Valdivieso, 2012; Longueira Matos, 2013; Touriñán López, 2016b, pp. 523-621). En el mundo actual, se trata de ir más allá del poder de relación interpersonal que proporciona el medio cultural y tecnológico, en cuanto a medio instalado en los derechos de tercera generación, es decir, como medio que identifica y diversifica; dejamos de estar aislados en nuestro territorio para movernos “en el planeta”; más allá de nuestras fronteras territoriales físicas con sentido transnacional; en este contexto, los medios virtuales, audiovisuales y de comunicación de masas son medios de socialización fundamentales que definen el mundo en el que vivimos hoy y, debido a su carácter de mediación tecnológica, se han convertido en condicionantes y conformadores de la comunicación educativa (Touriñán López, 2016b, p. 757). Dado que la educación y la Pedagogía no son ajenas a estos cambios, en lo que respecta a la educación musical, desde la disciplina se trabaja para que la “educación por la música” contribuya al desarrollo de capacidades, competencias y valores para poder adaptarnos e integrarnos en un mundo en permanente cambio y en el que cada vez más es mayor el grado de información, las posibilidades de acceso a dicha información (especialmente a través de la red) y las opciones de autoselección “a la carta” de la información a la que tenemos acceso, cobran un significado especial.

Para ello, es fundamental la comprensión del significado intrínseco de “medios” y su función como elemento estructural de intervención pedagógica.

La Pedagogía es mesoaxiológica; es en cada ámbito, mediada, relativa al medio que se construye y a los medios que se utilizan como instrumento para realizar la acción, ya sean medios físicos o mentales, materiales o simbólicos, corporales o espirituales; por ello, la Pedagogía Mesoaxiológica es “mediada” (Touriñán López, 2010d, pp. 52-83, 2016b, p. 730). Desde esta perspectiva, se distinguen medios internos y externos, naciendo ambos vinculados a la actividad del educando y a la finalidad de educar y que obligan al educador a generar estrategias para mejorar dichos medios; en este contexto, cabe definir que en educación (Touriñán López, 2016b, pp. 740-743, 2017d, pp. 179-274):

- Los “medios internos” son, en el contexto fin-medios, las competencias, capacidades, disposiciones, hábitos fundamentales, dimensiones generales de la intervención y las actividades comunes internas (pensar, sentir, querer, elegir-hacer, elegir-proyectar y crear simbolizando); y todas ellas pueden ser usadas como medios para un fin educativo. En este contexto, los valores que se consiguen mejoran las actividades comunes internas y son medios internos: medios relativos a la inteligencia y a la actividad de pensar, al sentimiento y a la afectividad, a la voluntad y a la actividad de querer, a la actividad de elegir y de operar, a la de decidir y proyectar y a la actividad de crear y simbolizar.
- Los “medios externos” de la educación se identifican en el contexto fin-medios con actividades especificadas instrumentales: lectura, escritura, instrucción, enseñanza, baile, dibujo, etc.; pertenecen a este grupo los recursos materiales y de cualquier tipo resultantes de los contenidos de las áreas de experiencia cultural, que se convierten en medios externos para educar, y las actividades especificadas instrumentales que se vinculan a las diversas formas de expresión que utilizaos para educar con cada área de experiencia (expresión plástica, dinámica, lingüística, matemática, musical, audiovisual, digital, mediática, etc.)

- Por “estrategias” se entienden las técnicas y procedimientos que se emplean para optimizar los medios (por ejemplo: estrategias para mejorar la observación, la reflexión, la imaginación, la actividad intelectual, la experimentación, la afectividad, la voluntad, la memoria, la creatividad, la socialización, la individualización, etc.);
- los “procedimientos” son la ordenación del conjunto de pasos que se dan para que se produzca un cambio y son la forma de lograr el paso de un estado a otro (inductivos, deductivos, analíticos, sintéticos, cuantitativos, cualitativos, informatizados, etc.);
- y las “técnicas” son elaboraciones sistemáticas de procedimientos para mejorar la utilización de medios, datos, hábitos, capacidades, competencias y disposiciones de todos y cada uno de los elementos de la intervención (por ejemplo, hay técnicas de muestreo, de estudio, de observación, de aprendizaje, de lectura, de escritura, de audición, etc.).

En sentido genérico, “recurso”, “instrumento” y “medio” son equivalentes y se definen como todo aquello que se emplea el agente (educador/docente) para lograr un fin (en este caso, educar con y por la música). Por tanto, de forma genérica, procedimientos y técnicas también son medios para educar, pero de forma estricta lo son objetos, utensilios o mecanismos que empleamos para un fin, que es en este caso, la educación; en el caso de la educación artística y de la educación por la música, estos “medios” pueden ser tanto instrumentos musicales (incluyendo la voz), el propio cuerpo (para la danza) o medios tecnológicos e informáticos (desde la reproducción de un cd o la visualización de un concierto en *streaming*, hasta la búsqueda online en bases de datos o páginas web especializadas). Así las cosas, existen “recursos para la acción (materiales y humanos), medios de los agentes (internos y externos) e instrumentos de la actividad (naturales y artificiales) o de realización de la tarea” (Touriñán López, 2016b, p. 731).
Los medios, al ser relativos a una finalidad, son medios respecto de un sujeto que actúa para realizar la finalidad de la acción. El valor pedagógico pleno ajusta el medio al agente, a la finalidad y a la acción, en cada circunstancia. La versatilidad, la reversibilidad, la reemplazabilidad y la recursividad, que son propiedades de los

medios, se convierten en condiciones singulares del sentido pedagógico de estos: un medio sirve para diversas finalidades, pero cualquier medio no es igualmente bueno para cualquier fin, ni para cualquier sujeto, así como también un medio puede ser sustituido por otro medio en determinadas circunstancias (Touriñán López, 2010b, p. 131, 2016b, p. 726). Teniendo esto en cuenta, el éxito del docente pasa por aprender a elegir y valorar los medios, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías, pues en la integración de las TIC en la docencia no todo vale, y no a cualquier precio; se trata de comprender qué medios cuentan para educar y qué cuenta en los medios educativos.

La acción del educador funciona como un determinante externo de la conducta del alumno y entre profesor y alumno se sitúan los medios, logrando la finalidad con los contenidos pertinentes y el método requerido. Y en el contexto de los medios, los avances científico-tecnológicos (plataformas informáticas multimedia, programas de aprendizaje guiado y autoaprendizaje, programas informáticos para la docencia o aplicables a la docencia aunque no sean de uso específico y exclusivo, etc.), han permitido un gran avance y un cambio de paradigma en la intervención pedagógica. A mayores, hay un gran componente de experiencia artística en la construcción de mediaciones tecnológicas que se llevan a cabo con los softwares informáticos en los entornos de aprendizaje: por ejemplo, crear un *Power Point* sobre un tema de contenidos específico para explicarlos en un determinado aula, que es mediación tecnológica, es un acto de creación artística en sí mismo y, al mismo tiempo, es aplicación de desarrollo científico-tecnológico, orientación didáctica y presenta significado educativo de la intervención. Enseñar usando las nuevas tecnologías permite potenciar determinados aspectos del contenido que se imparte, dándoles expresión artística con la mediación tecnológica. De este modo, las nuevas tecnologías pueden integrarse en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica (Touriñán López, 2016b, p. 732, 2017a, p. 10).

Otro aspecto a considerar en relación con las nuevas tecnologías es que su aplicación a la docencia ha abierto en las últimas décadas nuevos escenarios de

enseñanza y aprendizaje para el docente y para el alumno. En la sociedad de la información, la relación espacio-tiempo se virtualiza y esto tiene su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual ha dado lugar a categorizaciones de los modos de enseñar y aprender, atendiendo a la sincronía de espacios y tiempos entre profesor y alumno (Ferraté, 1998; Touriñán López, 2003, 2016b, p. 775):

- Mismo espacio y mismo tiempo en el aprendizaje entre profesor y alumno (enseñanza presencial).
- Mismo espacio y distinto tiempo (aula virtual preconfigurada como centro de autoaprendizaje).
- Distinto espacio y mismo tiempo (aula virtual configurada como lugar de teleformación; *streaming*).
- Distinto espacio y distinto tiempo (aula configurada como entorno virtual, material multimedia y por correspondencia).

Así mismo, las TIC se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor, con la función clara de ser guía e instrumento del aprendizaje a través de la red y, al mismo tiempo, también son herramientas al servicio del alumno que, bien guiado en el uso de las mismas, puede y debe sacarles provecho para su propio uso, como medio de autoaprendizaje, e incluso, de disfrute personal: la música puede ser un hobby; consumir música a través de la red puede volverse una afición; y saber cómo consumir música en la red convierte ese hobby en vía de aprendizaje mientras uno se divierte y se recrea. Por tanto, es tarea del docente no solo enseñar al alumno a usar esos nuevos medios tecnológicos, sino también a desarrollar en el alumno competencias de pensamiento crítico para poder discernir el “buen contenido” del “mal contenido”, para que su autoaprendizaje mediante las TIC y disfrute se vea optimizado y sea lo más provechoso y enriquecedor posible pero, al mismo tiempo, de calidad. En este sentido, las TIC al servicio del alumno: generan un “plus de aprendizaje”: para hacer uso de las herramientas tecnológicas, tenemos que aprender a utilizarlas, invirtiendo tiempo y esfuerzo; ahora bien, una vez que se ha hecho esa inversión, la herramienta aprendida se convierte en recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor; “una nueva área de aprendizaje se abre por un cambio

de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia” (Claxton, 2001; Touriñán López, 2017e).

En las últimas décadas se ha asumido que los medios: no son neutrales, pues son vehículo de enseñanza y educación porque producen cambios en el proceso cognitivo, en las actitudes y en las convicciones de los alumnos; son versátiles (un medio sirve para varios fines, pero cualquier medio no es igual que cualquier otro); son reempazables (aunque cualquier medio no sirve con la misma eficiencia para cualquier fin); son reversibles (un medio es un fin mientras no se haya conseguir y, una vez logrado, se convierte en un medio para otro fin); y son recursivos (los medios son ilimitados pero su combinación da lugar a soluciones muy diversas) (Burbules & Callister, 2001; Clark, 2001; Kozma, 2001; Touriñán López, 2016b, pp. 726-734). Estas características otorgan a los medios la potencia pedagógica idónea para sacar partido a su poder de socialización (Touriñán López, 2016b, p. 757) y, teniendo en cuenta que desde hace ya unas décadas los alumnos llegan a las aulas (de la edad y del nivel formativo que sea, incluso guarderías) siendo lo que Prensky bautizó como “nativos digitales” (Prensky, 2001), el docente no debe ser ajeno a adaptarse a esta nueva realidad y aprovecharse del uso de las TIC en su propio beneficio y del alumno. Por tanto, es necesaria la educación mediática en la formación general y en la formación docente de los profesores. Teniendo esto en cuenta se podría decir que el uso de nuevas tecnologías para la docencia permiten y exigen al docente y al alumno: 1) aprender a usar las nuevas tecnologías, 2) desarrollar la competencia de pensamiento crítico para juzgar con criterio el contenido que llega a través de las TIC y emplearlo para aprender de forma responsable, y 3) adquirir valores comunes y específicos del área cultural concreta en la que se apliquen las nuevas tecnologías (educación con las nuevas tecnologías por la educación cultural); en este último caso, es labor del docente saber enseñar de tal modo que el alumno aprenda a desarrollar esas competencias y a adquirir esos valores, y es labor del alumno aprender a aprender a través de las TIC conforme las tareas encomendadas por el docente para adquirir dichas competencias y valores del área cultural concreta que se esté trabajando.

La competencia mediática no supone única y exclusivamente el manejo técnico o práctico de los nuevos medios, sino también disponer de las habilidades de selección y filtrado de la información. La competencia mediática está, por tanto, directamente relacionada con las capacidades de analizar, decodificar, evaluar y comunicarse con los medios y que se haya trabajado tanto y se siga trabajando sobre el lenguaje de los medios. Es más, a día de hoy se diferencia entre alfabetización en las TIC y alfabetización mediática, profundizando esta última en la competencia mediática y yendo más allá del dominio de lo tecnológico (Aguaded, 2009; Cebrián Herreros, 2003; Ferrés & Piscitelli, 2012; Medrano & Cortés, 2007, 2012), pudiendo así discernir entre competencia mediática y competencia digital. En cualquier caso, es incuestionable que las nuevas tecnologías han cambiado nuestra forma de comunicarnos, de jugar, de pasar el tiempo de ocio y hasta de aprender; las nuevas tecnologías y la mediatización con los medios de comunicación ha modificado la forma de hacer y de consumir televisión, radio, videojuegos, música, artes (habiendo ya artes audiovisuales y digitales), el cine, prensa… y cambian a diario, a ritmo vertiginoso, estando incluso ya introducidas en prácticamente todos los electrodomésticos y hasta modifican la comunicación y el consumo cultural a través de las propias rede sociales, que son a su vez, producto “nuevo” de la tecnología. Y es posible ir más allá: las nuevas tecnologías han modificado la forma de hacer empresa hoy día (Celaya, 2011; Dans, s. f.; Dosdoce.com, 2014), hasta el punto de que ya no se entiende el emprendimiento sin el mundo digital, desde un punto de vista técnico, pero también desde el punto de vista de la comunicación, la accesibilidad, la difusión y el marketing.

Tal es el avance de las tecnologías y su impacto social, que en el ámbito de Educación se habla de “aprendizaje ubicuo”, pues a día de hoy se produce en cualquier momento y en cualquier lugar (Soto Carballo, 2016, p. 178). En los últimos años, este nuevo contexto educativo ha dado lugar a nuevos términos para definir y reconfigurar los espacios y os tiempos educativos: las “tecnologías de la información y de las comunicaciones” (TIC) -que dotaban a profesores y alumnos de formación para dominar los medios tecnológicos-; han evolucionado hacia las “tecnologías de aprendizaje y conocimiento” (TAC) –que abordan el

medio educativos y las tecnologías necesarias para que profesor y alumno puedan aprender cada vez más, es decir, que van más allá de un mero dominio de las TIC-; y actualmente se han instalado en el modelo denominado "tecnologías de empoderamiento y participación" (TEP). Las TEP se basan en que es preciso no solo difundir la información entre los ciudadanos, sino que es necesario crearla participando activamente desde lo ideológico y lo social (Reig, 2012a), es decir, que están estrechamente relacionadas con los términos de ciudadanía y participación social en red y ha supuesto una auténtica revolución social, cognitiva y creativa (Soto Carballo, 2016, p. 178). Consecuencia de este aprendizaje colaborativo es el concepto "tecnologías TRIC" (tecnologías + relación + información + comunicación), entendidas como prácticas culturales y digitales que experimentan los alumnos en entornos tecnológicos, compartiendo en espacios de confianza (Gabelas, Marta Lazo, & Aranda, 2012, p. 195).

Si a todo lo anterior se añade los nuevos procesos de adquisición de conocimiento en los entornos visuales (Colom & Touriñán López, 2009; García del Dujo & Martín García, 2002; Ibáñez-Martín & Fuentes, 2015; Touriñán López, 2003), se configuran como "entornos personales de aprendizaje" (*Personal Learning Environment,* PLE) (Cobo & Moravec, 2011; Moravec, 2013; Reig, 2012b), que son compatibles con las teorías de enseñanza sobre "trayectorias personales de aprendizaje" (*Personal Knowledge Environment*, PKE) (Sztajn, Confrey, Wilson, & Edington, 2012), sirviendo ambas cosas ara crear "fondos de conocimiento personal" (González, Moll, & Amanti, 2005). Incluso es posible ir más allá: la mediación y mediatización tecnológica ha generado nuevos espacios de conocimiento, de aprendizaje y de autoaprendizaje que se acuñan en conceptos de reciente creación: hoy es posible hablar de sociedad digital y de educación digital (Terceiro, 1996); de *e-learing* y educación del tercer entorno (Echeverría, 1999, 2001; Touriñán López, 2005, pp. 65-142); de educación electrónica, cibereducación y e-educación (Touriñán López, 2004, 2005, pp. 24-64, 2010b, p. 129); de educación informacional, mediática y tecnoética (Cortés, 2005, 2009); de ciberciencia, e-ciencia y e-investigación (Arcila, Piñuel, & Calderín, 2013); y de e-generación (Marta, Martínez, & Sánchez, 2013; Neira, 2011).

Dentro de este cambio de paradigma en la educación (nuevas formas y medios de informarse y comunicarse, nuevos modos de producir conocimiento para, a su vez, producir educación), el uso concreto de redes sociales ha configurado nuevos escenarios de aprendizaje donde la forma de interactuar, colaborar en red, aprender con otros y de otros es una realidad, se trata de un aprendizaje colaborativo. P. Lévy define las redes sociales como un modo de inteligencia colectiva, "repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias…", cuyo fin último es el enriquecimiento mutuo de las personas (Lévy, 2004, p. 19). Las redes fomentan el desarrollo cívico, pues alimentan el binomio ciudadanía-valor: el concepto "aprender en equipo" se convierte en valor en el ámbito comunitario, donde a su vez tiene cabida la reflexión sobre la propia experiencia de un educando con los demás. En los "entornos virtuales de aprendizaje" (EVA) en objetivo principal ya no es la enseñanza, sino el aprendizaje del alumno, que será principalmente participativo y activo (Soto Carballo, 2012), pero además comunitario e interactivo, pues una de las principales características de esta nueva forma de comunicación a través de las redes es compartir información y conocimientos (Benito, 2008, pp. 37-45); ahora se construye sentido de comunidad, de sociedad y de pertenencia también a través de la red y la educación ha de beneficiarse de ello para generar entornos de aprendizaje seguros, productivos, enriquecedores y eficientes.

La "educación electrónica", basada en el uso de nuevas tecnologías, supone la creación de un nuevo espacio social en el que se educa y su tarea última es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas a estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse en el espacio electrónico-digital. Las nuevas tecnologías establecen una conexión con la realidad de algún modo único y singular, según la tarea que se realice y que responde a una intención educativa; además, la experiencia virtual y la expresión digital por medio de las nuevas tecnologías pueden influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos de cada educando y de cada usuario. Por tanto, la educación electrónica es área de intervención pedagógica general, porque puede ser construida como ámbito general de

educación y es esta sociedad de redes la que ha generado el derecho a ser educado en y para el ciberespacio (Touriñán López, 1999, 2001, 2002, 2004, 2016b, pp. 765-766; Touriñán López & Soto Carballo, 2007, 2012).

La alfabetización mediática es el camino para fomentar el uso de los medios por cada educando, en su contexto y en función de sus necesidades y sus gustos, pero desde un conocimiento crítico; esta es la vía para fomentar un consumo de productos mediáticos responsable, autónomo, eficiente y enriquecedor para el usuario (en este caso, los educandos). La capacidad de analizar críticamente las tecnologías y los medios de comunicación social por su contenido y a propósito del mismo es lo que se denomina "tecnoética educativa" (Cortés, 2005, 2009). Y en este contexto, la innovación educativa no es simplemente añadir medios tecnológicos (telemáticos, informáticos, a distancia…) a la docencia y que ello, per se, suponga un aumento del capital humano, ni aumento de calidad educativa, ni se corresponde con el concepto de "plus de aprendizaje". Ni se trata de la integración de TIC a cualquier precio desde el punto de vista del profesor, ni se trata de ignorar el cambio que vivimos pensando en los alumnos y su adaptación al nuevo mundo que estamos viviendo; se trata, por parte del docente, de adaptarse a este nuevo entorno para responder, desde el punto de vista de la educación, a la cuestión qué medios cuentan para educar y qué cuentan los medios educativos, lo cual implica elegir y valorar medios en relación con la experiencia virtual. La innovación educativa se responde a cambios planificados y desarrollos sistematizados para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje, independientemente del uso de tecnología que hagamos (Bolívar, 2000; Touriñán López, 2008, 2016b, p. 765 y 767). Por tanto, el problema de las TIC a plantearse es qué medios, para qué, cómo y en función de qué concepción de enseñanza y educación las empleamos; es decir, plantearse su uso en términos de intervención pedagógica desde una mirada de pedagogía mesoaxiológica (Touriñán López, 2016b, p. 774).

La educación "por" la música a través de las TIC en la formación adulta de los entornos universitarios

Dadas las progresivas mejoras de nuestra calidad de vida, es una evidencia que hoy y cada día más, nuestros mayores son cada vez más longevos. Y este aumento de la esperanza de vida, combinado con la baja tasa de natalidad, tiene por resultado un innegable envejecimiento de la sociedad, lo que supone un reto tecnológico, político, social, cultural y educacional que va mucho más allá de demografía y que exige participación solidaria de toda la ciudadanía en favor de un envejecimiento activo y saludable.

Anteriormente se solía afirmar que la vida de una persona se dividía en tres etapas: etapa de educación y formación, de trabajar y de jubilarse. Dada la creciente longevidad de la sociedad, hoy esta afirmación ha quedado obsoleta (Limón Mendizábal, 2016, p. 261), pues por una parte, la sociedad hoy permite la formación continua, incluso en la edad adulta y durante la vida laboral, y por otra, en general cada vez se llega en mejores condiciones a la jubilación (en lo que hay que tener en cuenta que también cada vez más personas tienen más opciones de jubilarse antes con las denominadas "prejubilaciones"), por lo que las posibilidades de seguir siendo personas activas e incluso de seguir educándonos y formándonos continúa abierta. Desde hace décadas se vienen manejando conceptos como "aprendizaje a lo largo de la vida", "nueva cultura de la salud", "envejecimiento activo", etc., que sientan las bases para un cambio de paradigma en la sociedad y en la educación, donde toman protagonismo los valores de solidaridad, participación, ciudadanía activa, intergeneracionalidad, autonomía, empoderamiento, independencia, etc. A día de hoy se dice que se ha "socializado la vejez", lo que supone un cambio de modelo social: frente a la anterior consideración de la vejez como una etapa de sedentarismo e incluso de estancamiento, hoy la vejez se considera como una segunda etapa de libertad (lejos de cargas laborales), lleno de actividad, de ocio, de socialización y con un mayor reconocimiento y valoración en la sociedad (Limón Mendizábal, 2016, pp. 262-263). Las personas mayores deberían ser agentes de cambio y educadores y proveedores de conocimiento y recursos para generaciones anteriores y además, la sociedad actual debe actuar en consecuencia y

concordancia con esta nueva realidad y dirigirse también hacia la satisfacción de necesidades y demandas de este sector demográfico (Tsao, 2002, p. 31). Esto nos lleva a creer firmemente que es necesario crear una nueva mentalidad en torno al envejecimiento social, para que las personas mayores puedan continuar siendo agentes sociales activos incluso una vez superada su etapa profesional y laboral y puedan continuar desarrollándose, beneficiándose, enriqueciéndose e integrándose socialmente y como parte de esta nueva mentalidad estamos convencidos del papel fundamental de la educación para la edad adulta.

Desde hace ya unas décadas los alumnos llegan a las aulas (de la edad y del nivel formativo que sea, incluso guarderías) siendo lo que Prensky bautizó como "nativos digitales" (Prensky, 2001). Sin embargo, cuando hablamos de "mayores", no es posible ignorar que son personas nacidas en una época en la que ni siquiera existía Internet; por tanto, tampoco es posible ignorar que este sector puede y suele tener cierto grado de analfabetismo digital, mediático y tecnológico y, consecuentemente, están sometidos a cierto grado de inadaptación a la realidad actual. Creo que es obligación ineludible del docente hoy motivar y fomentar en aquellos alumnos adultos que no nacieron siendo nativos digitales, su adaptación al mundo actual, incuestionablemente definido por Internet y de las TIC. La adaptación a este nuevo modo de vida por parte de estos educandos es necesaria; incluso contribuye a su envejecimiento activo e integrado en la sociedad, a su no desincronización y desorientación en la vida real. En la legislación desarrollada a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE: BOE del 4 de mayo de 2006), se establecen como competencias básicas que debe tener un estudiante joven al terminar la enseñanza obligatoria las siguientes: competencia en comunicación lingüística oral y escrita, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y espíritu de empresa y competencia en tratamiento de la información y competencia digital y mediática (Touriñán López, 2016b, p. 761): del mismo modo, si nuestros alumnos mayores, dada la época en la que nacieron, no son nativos digitales, creo el docente debe de proporcionarles medios para desarrollar su competencia digital

y mediática, al menos mínimamente, para que puedan integrarse en la sociedad de forma autónoma y autosuficiente.

Las TIC pueden contribuir a la integración social y a la inclusión de minorías que por diversas razones tienen menos acceso a los beneficios resultantes de la alfabetización tecnológica (Redecker, Hache, & Centeno, 2010). De forma opuesta, también existe la realidad de que quien no tenga dominio de las competencias digitales puede llegar a ser excluido de diferentes propuestas sociales que impliquen a participación activa como persona integrada en un grupo social determinado (Ala-Mutka, 2011). Dentro de estas minorías es posible ubicar también a los alumnos adultos o mayores y son muchos los estudios que ponen de manifiesto las repercusiones positivas que tienen sobre ellos el manejo de las TIC: aumento de autoestima, superación de frustración y miedo, sensación de orientación y de autosuficiencia, crecimiento de la autonomía personal y social, fomento y enriquecimiento de las relaciones intergeneracionales, etc. (Barroso Osuna, Cabero Almenara, & Romero Tena, 2002; Cody, Dunn, Hoppin, & Wendt, 1999; Orteaga Tudela & Ortiz Colón, 2015; Ortiz Colón, 2015; Ortiz Colón, Peñaherrera León, & Almazán Moreno, 2013; Torp, Hanson, Hauge, Ulstein, & Magnusson, 2008; White et al., 2002).

En este contexto, los Programas Universitarios para Mayores (PUM), tienen unos objetivos y fines muy concretos, que contribuyen al desarrollo de este sector adulto en favor de una calidad de vida buena, bajo el propósito de “aprendizaje a lo largo de la vida” y con el objetivo de mejorar conocimientos, competencias y aptitudes con una perspectiva personal, cívica y social; esto rompe las fronteras de espacio y edad en relación con el acceso a la educación: ya no hay una edad única para el acceso a la educación, ni un espacio único. Así, la educación, en tanto que elemento estratégico de innovación y desarrollo productivo para la revalorización del capital humano y de la calidad de vida, es una de las principales demandas de la sociedad actual, así sea a través de procesos de autoeducación y heteroeducación, a su vez, formales, no formales e informales. Los PUM y las Aulas de la Tercera Edad surgen en el contexto de un cambio de las universidades hacia un proceso de democratización de la educación, para cubrir una demanda social de formación

cultural, dinámica ocupacional, actividades sociales y de participación ciudadana, etc. Mediante estos programas, no solo se acerca el conocimiento adaptado a las necesidades de este sector social, sino que también se contribuye a la prevención de situaciones de inactividad, dependencia, falta de autonomía personal, sedentarismo, etc.; estos programas contribuyen a que el tiempo libre de este sector sea tan satisfactorio y útil como la vida laboral anterior, mediante programas que conjugan conocimientos médicos, económicos, artísticos, psicológicos, antropológicos y que permiten a este sector tener un espacio de estimulación y reflexión sobre lo físico, lo intelectual, lo afectivo, lo estético, lo social, lo político, lo religioso, etc. En cuanto a las características de los PUM, no toda actividad lúdica y/o para la formación adulta cabe bajo el término anterior; los PUM son Programas Formativos Superiores, atendiendo a la Ley Orgánica 6/2001 y a la Ley Orgánica 4/2007, aprobados por sus órganos de gobierno, dirigidos y coordinados por equipos nombrados por la Universidad, tener un plan de estudios estable, con una duración ajustada al calendario universitario y al curso académico, con sistema de evaluación de adquisición de competencias y conocimientos; generalmente impartido en instalaciones universitarias e impartido generalmente por docentes universitarios; y los contenidos han de adaptarse a los niveles de formación de los alumnos, teniendo en cuenta las situaciones específicas de aprendizaje y que pueden ser complementados con actividades de tipo sociocultural. (Antelo, 2003; Bru, 2002, 2007; Cabedo, 2010; Colom & Orte, 2001; Comisión de formación continua. Consejo de Universidades, 2010; European University Association, 2008; EURYDICE, 2007; EURYDICE-CEDEFOP, 2001; EURYDICE-CEDEFOP-ETF, 2003; Gómez Fernández, 1998; Gómez Vázquez, 2003; Mayán Santos, 2008; Mayán Santos et al., 2003; Mayán Santos, Gómez Vázquez, Gandoy Crego, et al., 2002; Mayán Santos, Gómez Vázquez, Losada Vázquez, et al., 2002; Orte & Gambús, 2004; Palmero, 2008; Requejo, 2003; Requejo & Trilla, 1997; Rodríguez, 2008; Rodríguez, Mayán Santos, & Gutiérrez, 2010; Rodríguez Martínez, Olveira Olveira, & Gutiérrez Moar, 2016).

De forma general se puede decir que los PUM persiguen diversos fines sociales y formativos que mejoran la calidad de vida a través del conocimiento y de las

relaciones que se establecen en el ámbito universitario: potencian las relaciones intergeneracionales, fomentan el asociacionismo y la construcción de comunidad y facilitan la transferencia de conocimientos, facilitan el aprendizaje autónomo, actualizan la cultura del alumnado, promueven conocimiento y consumo de la oferta cultural del entorno y desarrollan capacidades y valores en los alumnos. Es decir, que los PUM tratan de mejorar la calidad de vida de los educandos a través de la activación del ejercicio intelectual y potenciando la participación social de éstos en sociedad, la interactuación entre ellos e intergeneracional y su adaptación al nuevo mundo, imperantemente dominado por las tecnologías. Para lograr la educación en valores a través de los PUM "realizar intervenciones educativas para alcanzar las finalidades y objetivos fijados por medio de la organización de los diferentes contenidos de las áreas culturales, o sea, educar por el área cultural" (Touriñán López, 2014b, p. 239); valores que, por otra parte, afectarán a todas las dimensiones generales de intervención: inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad a través de las diversas áreas culturales (Touriñán López, 2014c), que en nuestro caso, es el área cultural "música". Como valores comunes y específicos que se desarrollan, cabe destacar:

- Potenciación de la memoria, de la capacidad de observación y de la de argumentación.
- Fomento de la comunicación y la colaboración entre alumnos (intercambio de ideas, de datos, de sentimientos, de emociones, de gustos, de conocimientos, etc.).
- Potencia el encuentro con personas del mismo sector en un entorno seguro en el que entablar amistad y relaciones sociales.
- Contribuye al desarrollo de valores como la amistad, la solidaridad, la generosidad, el altruismo, la participación, la socialización, el compañerismo, la iniciativa, el liderazgo…
- Desarrolla enormemente la creatividad de los alumnos.
- Proporciona espacios de debate sobre áreas culturales específicas a un determinado nivel intelectual, adaptado a sus necesidades y/o demandas.
- Fomento de la adaptación al nuevo mundo digital en el que vivimos.

- Contribución a la formación de su propio entorno personal de aprendizaje.
- Aprenden a buscar la información en función de sus intereses.
- Aprenden a gestionar con criterio la información que encuentran.
- Fomento de la resolución autosuficiente de sus dudas o inquietudes.
- Contribución a la autonomía del conocimiento por parte del alumno, lo que tiene un impacto emocional positivo en él.
- Construcción de sentimiento de pertenencia y de comunidad a un grupo compartiendo conocimiento.
- Fomento la reciprocidad en el proceso de compartir información y conocimientos
- Hace posible la horizontalidad de emisor y receptor del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Despiertan la curiosidad y el análisis crítico.

Tomando en consideración todo lo anteriormente expuesto como base conceptual, creemos firmemente que es posible educar “por” la música a educandos mayores, pertenecientes a este sector demográfico de mayor edad a través de los PUM (en nuestro caso, del IV Ciclo de la Universidad de Santiago de Compostela) y valiéndonos de las nuevas tecnologías como medio docente, siempre y cuando esté aplicado desde una perspectiva de Pedagogía Mesoaxiológica. Las nuevas tecnologías pueden ser empleadas en relación con el área de experiencia artística. Es posible aprender el sentido de lo estético y de lo artístico por medio de las artes virtuales como educación artística, que es parte de la educación general y usa las nuevas tecnologías como medio. Los nuevos medios abren posibilidades de uso de la forma de expresión digital para la creación artística; son las nuevas tecnologías como medio de educación artística. Así, las nuevas tecnologías se integran en la creación artística, generando arte virtual, y en la educación, generando educación electrónica, en tanto que la forma de expresión digital se adapta a la creación artística y a la creación pedagógica (Touriñán López, 2010b, 2016b, p. 785). En este sentido, la aplicación de nuevas tecnologías en las aulas de mayores no tienen el cometido de lograr el acceso y uso de los medios tecnológicos por parte de los educandos – discerniendo entre aulas informatizadas y aulas de informática

(Touriñán López, 2016b, p. 784), a no ser que se trata de clases de informática para adultos-, sino más bien de la capacidad de beneficiarse de los medios para producir aprendizaje y que esto se traduzca en su aprovechamiento en el ámbito docente y educacional.

La música es un lenguaje específico que puede ser utilizado como medio para facilitar el desarrollo integral en público adulto (educación por la música) y el acceso, la comprensión y el disfrute de la misma. Sería un gran error ignorar que la música está presente en todas las sociedades (en la nuestra, en todas partes: en la televisión, en el cine, en la radio, en los móviles, en los centros comerciales, en la publicidad…), sea del tipo que sea, pues la música construye cultura y construye sociedad (Merriam, 1964), y la educación en valores a través de la música es una herramienta potente para desarrollar capacidades y competencias en el público mayor, más allá de enriquecerlos culturalmente o de formarse en una afición.

A pesar de que la música tiene un lenguaje específico, propio, simbólico, variable en las culturas y que requiere un dominio conceptual y técnico complejo, es posible educar con la música a todos los niveles sin que los alumnos dominen ese lenguaje, pues la música traspasa las fronteras del pentagrama y de la ejecución interpretativa y nos conmueve, nos conecta emocionalmente, nos identifica, nos une socialmente, etc. y, por tanto, la música es fuente de conocimiento y de cultura en general, más allá de que seamos músicos o no (Longueira Matos & Touriñán Morandeira, 2017). Todos formamos parte de una sociedad en la que hemos crecido y nos hemos construido a nosotros mismos como seres sociales, por tanto, estamos condicionados culturalmente, y siempre habrá cierta música que nos emocione. Esa ya es una muy buena base para trabajar con los educandos a través de la música, pues alumnos y docente ya tienen un punto de encuentro, no solo conceptual, sino emocional: comparten conocimientos (más o menos profundos, que son específicamente de música), comparten gustos (más o menos coincidentes) y comparten una afición; por tanto, frente a otras materias más arduas y frías, un aula de mayores de música ya goza antes de empezar de la predisposición positiva y de la identificación y unidad del colectivo. Este entorno, enriquecedor y motivador ya de por sí, fomenta la participación del alumnado, lo que se convierte en el escenario

perfecto para el intercambio de conocimientos, el debate intelectual del área específica, e incluso del intercambio de recursos y medios (aun no manejando con dominio las nuevas tecnologías, esta situación se llega a producir reiteradamente, y no solo entre alumnos, sino también en el aula con el docente; esa reciprocidad es enormemente enriquecedora para todos los miembros participantes de la materia).

Desde el año 2015, se imparten en el IV Ciclo de la USC materias de música que responden al fundamento pedagógico de "educar con las artes" y "educar con las TIC" bajo criterio de pedagogía mesoaxiológica y con el fin de "educar por la música". Actualmente están en vigor dos materias que responden a los nombres de "Invitación a un concierto. Educación por la música" (que podríamos decir que toma como base las materias de Historia de la Música Clásica Occidental) e "Iniciación a la ópera. Nuevos medios, nuevas oportunidades" (que tomaría como base Historia de la Ópera Occidental). Ambas materias persiguen el mismo objetivo final: no se trata de formar músicos intérpretes, ni musicólogos, sino de formar a los alumnos para convertirlos en espectadores activos y críticos, que puedan comprender y juzgar la oferta cultural con criterio y fundamento y así poder disfrutarla doblemente. Es posible contribuir a la formación del alumnado en un sentido integral y general, sin ambiciones profesionalizantes, aumentando su disfrute como oyentes.

Para ello, las competencias y conocimientos se desarrollan a través de programaciones de contenido específico asequible y generalmente básico (es decir, no se profundiza en leer el lenguaje musical, pues no es el cometido de la materia, y se trata de evitar la exclusión de los no-músicos, pero sí se busca profundizar más en contenidos de corte histórico, estilístico y estético). Se plantean programaciones que abordan la periodización de las etapas de la Historia de la Música Clásica Occidental (incluyendo la ópera), evolución de los estilos en función del marco cronológico, e incluso se trabaja la evolución de la notación musical y de la orquesta clásica (especialmente en la asignatura de Historia de la Música); se trabajan paralelamente contenidos de audición, instrumentación, planos sonoros, tendencias interpretativas (con o sin criterio historicista, con o sin instrumentos históricos), etc. dando al alumno una visión de conjunto y contextualizada. Así el alumno comprende

grosso modo qué se entiende por música clásica, qué función ha tenido en la Historia en los últimos siglos, qué elementos principales la definen, cómo ha evolucionado, etc. De esta forma, el alumno comprende que la música construye cultura y construye sociedad incluso hoy día, pues el consumo y la producción de música es un fenómeno vivo. Así mismo, de forma específica, las materias propuestas contribuyen a desarrollar en él/ella nuevas capacidades: qué instrumentos suenan, qué tipo de obra es, de qué estilo y periodo podría ser, incluso tratar de adivinar posibles compositores a quienes podría pertenecer una determinada obra que suene, diferenciación de registros tímbricos (incluyendo los vocales)… Comienzan a saber qué oyen (análisis musical auditivo consciente), aumentando así las capacidades de selección de repertorio "a la carta" en función de sus gustos e incrementándose el goce durante el consumo.

Como objetivos específicos de ambas materias cabe destacar los siguientes (Longueira Matos & Touriñán Morandeira, 2017, p. 153):

- Desarrollar valores a través de la música.
- Conocer la periodización básica de la Historia de la Música Clásica Occidental.
- Conocer la evolución de la orquesta clásica, de la notación musical, y de los propios instrumentos musicales.
- Iniciarse en el reconocimiento auditivo de estilos musicales, géneros, formas, texturas, agrupaciones instrumentales y tendencias interpretativas.
- Comprender la Historia de la Música Clásica desde la antropología cultural y desde la sociología.
- Propiciar la empatía con la música como manifestación artística.
- Fomentar la música como medio de identidad personal y de grupo.
- Fomentar valores educativos comunes y específicos desde la experiencia y la expresión musical.

Como competencias, se persigue el logro de las siguientes (Longueira Matos & Touriñán Morandeira, 2017, pp. 153-154):

- Saber enunciar los principales conceptos que definen la Música Clásica Occidental.
- Reconocer auditivamente los principales estilos musicales.
- Saber reflexionar y comentar audiciones, interpretaciones y textos de contenido musical con criterio y fundamento.
- Reconocer auditivamente y describir ciertos componentes esenciales del lenguaje musical, estructuras musicales, estilos, géneros y tradiciones.
- Experimentar en el ámbito afectivo con la música, tomando conciencia de la experiencia sentida de los valores de la música como espectador.

Metodológicamente estas materias se plantean de forma cuatrimestral, con una periodicidad de dos horas semanales impartidas en una única sesión y que se complementan con salidas del aula: previo establecimiento de un convenio con el Auditorio de Galicia y el Consorcio de Santiago de Compostela, en las materias se proporcionan un número de entradas determinado a sortear entre los alumnos para que puedan a disfrutar conciertos en directo programados en la temporada del propio auditorio y generalmente interpretados por la Real Filarmonía de Galicia. A mayores, se realizan dos actividades más fuera del aula: se lleva a los alumnos a un concierto de la temporada lírica de la ciudad de La Coruña (a una hora en coche de Santiago de Compostela) y también a una retransmisión de una ópera en directo en los cines de Santiago de Compostela. Estas actividades son las que tienen de forma indirecta un beneficio social a largo plazo: gracias al trabajo en el aula, los alumnos entienden más de música, y con estas salidas se fomenta su autosuficiencia y desenvolvimiento en el ambiente musical de los auditorios y salas de conciertos, así se ven integrados en el mundo musical y en el consumo de música (en general y clásica) y, por tanto, comienzan a consumir voluntariamente más música, aprovechándose de la oferta cultural cercana e integrándose mejor en la sociedad.

Por otra parte, en el aula el contenido no se presenta de manera teórica, pues no se trata de que los alumnos se vean forzados a leer numerosos textos si no lo desean (aunque sí se realizan recomendaciones bibliográficas para quien guste de ampliar contenidos), ni se trabaja con partituras como base, pues es objetivo

principal no excluir a los alumnos que no dispongan de nociones musicales previas. La base en el aula es la audición y la audiovisualización y para ello, las nuevas tecnologías, bien empleadas, se vuelven el mejor aliado del docente. Explicar música a alumnos que no saben de música, solo escuchando se vuelve más complejo y tedioso, pues más allá de las emociones que pueda suscitar la escucha, hay ciertos conceptos técnicos que son complejos de comprender si no se experimentan interpretativamente o si no se practican intelectualmente. Por ejemplo, explicar fraseos musicales de la sección de violines en una sinfonía o qué es un *pizzicato* y cómo se ejecuta es más complicado de comprender si un alumno que no entienda de violín solo escucha una interpretación; sin embargo, si proyectamos un concierto, el alumno ve los movimientos del arco y ve cómo se ejecuta técnicamente; si añadimos la proyección de un extracto de la partitura, el alumno ve cómo se representa en papel ese efecto sonoro (fusionamos así análisis auditivo, técnica interpretativa y lenguaje simbólico musical gracias a las nuevas tecnologías). Del mismo modo, la explicación del docente se puede ver potenciada mediante la elaboración de materiales que hagan uso de las nuevas tecnologías; es el caso de la estructuración y desglose de temas en *Power Point*, *Publisher* u otros softwares, que permiten fusionar contenido teórico, auditivo y visual de forma aunada.

Además, en el contexto de la universidad informatizada y de las nuevas tecnologías, el campus virtual se convierte en otra gran herramienta potente a tener en cuenta. Las posibilidades de elección de medios tecnológicos (específicos o no) aplicables a la música clásica son infinitas y las posibilidades de música clásica en sí (incluyendo la ópera) también lo son. En este sentido una buena programación y construcción del campus virtual puede ser de gran ayuda y con aporte educacional. El campus virtual puede ser vía de comunicación con los alumnos (asociado al correo electrónico de los alumnos, toda actividad puede ser comunicada directamente a los alumnos dejando registro oficial); también de comunicación entre ellos y con el docente (en función de las características técnicas del campus, hay posibilidad de programar tareas, foros de debate, etc.); es plataforma idónea donde volcar no solo contenido teórico de forma ordenada

(temas hechos por el docente, recomendaciones bibliográficas, etc.); también donde limitar y orientar la escucha de música de los alumnos (se ofrece una selección meditada de música acorde a la programación a través del campus, obras concretas y versiones concretas seleccionadas específicamente y con criterio, y a partir de esta muestra orientada, el alumno es libre de "bucear" buscando más música "a la carta" por Internet o incluso con medios de reproducción de música tradicionales); y lo más importante en cuestión de nuevas tecnologías, el campus se vuelve el mejor "encerado" donde indicar qué medios usar, con qué finalidad, en relación con qué temática, etc.

Más allá del propio uso que haga el docente de las nuevas tecnologías como medio para enseñar, es fundamental el papel que desempeñe el docente en formar a estos nativos no-digitales (en su mayoría pertenecientes al sector del analfabetismo digital), en el uso de las TIC y lo más importante, que el docente sepa qué medios quiere que usen sus alumnos, para qué y cuándo y cómo deben usarlos. Además, hay que tener en cuenta que gran parte de este público adulto suele manifestar –al menos esa es mi experiencia- un cierto grado de rechazo (variable) al uso de las TIC, cayendo ellos mismos incluso en grandes incoherencias: véase por ejemplo alumnos que rechazan el uso de ordenadores, pero tienen *Facebook* y *Whatsapp* y navegan por Internet desde el teléfono móvil; alumnos que no consumen música por el móvil o por el ordenador y que siguen escuchando CDs y sin embargo se entusiasman ante el consumo audiovisual de música clásica en el aula con el docente. La variedad de casos es curiosa y singular y cambia con cada promoción de alumnos. En este sentido, para mí es fundamental no solo saber qué medios emplear, sino también cómo enseñar a los alumnos a usarlos (adquisición de competencia mediática) sin convertir la clase de música en clase de informática (adquisición de competencia digital) y, si se me permite, casi sin que se den cuenta de que están aprendiendo a usar las TIC al mismo tiempo que aprenden música. Algo tan sencillo como es invitarlos a buscar una página web que tú estás mostrando en clase en ese mismo momento, si se controla la dinámica de grupo, puede ser de lo más útil y, haciendo ejercicios voluntarios y "disfrazados" como estos de forma reiterada,

semanalmente, al final del cuatrimestre uno se sorprende viendo cómo alumnos que eran reacios a las tecnologías y ahora sugieren webs, artículos o visualizaciones de conciertos al propio docente o a la clase en general.

Llegados a este punto, cabe hacer hincapié en la selección de medios, que es fundamental en la labor docente. Es un camino que considero siempre abierto y en continuo desarrollo, con acceso a un número ilimitado de recursos, y en el que estar actualizado en la oferta cultural y en las políticas de gestión cultural contribuyen enormemente a elegir con criterio. Los informes de industrias culturales establecen que es posible innovar en cuatro ejes de acción: las vías de acceso al público, el desarrollo de formas artísticas, la creación de valor y los modelos de negocio y para todas ellas, la clave está en la aplicación de tecnologías digitales (Lacasa & Villanueva, 2011, p. 1). En este sentido, no solo las industrias culturales tienen medidas de acción e intervención en la sociedad, sino que desde la educación es posible contribuir socialmente a la mejor comprensión de los cambios del mundo cultural en el que nos movemos e incluso, potenciando la comprensión, es posible contribuir a fomentar el consumo cultural.

Así, desde las industrias culturales y desde la gestión cultural, se afirma que los nuevos públicos pertenecen generalmente a generaciones que han crecido con Internet, las nuevas tecnologías los *Smart phones* y las *Smart TVs* y, por tanto, su concepción del arte y, sobretodo, del disfrute de la misma, es diferente al de generaciones anteriores a la consolidación del uso de Internet en la vida cotidiana. Así, el disfrute de óperas y conciertos en *streaming* a través de los cines u *on-line* a través de las pantallas “privadas”, permite una experiencia diferente, que se adapta a los usos de consumo de los nuevos públicos, generalmente más jóvenes. Teniendo esto en cuenta, desde las materias de música del IV Ciclo de la USC se persigue integrar en estos nuevos públicos a los nativos no-digitales que son nuestro alumnado para que, por extensión, se vean mejor integrados y adaptados al mundo actual y a la oferta cultural que los rodea aquí y ahora.

De por sí, el estudio de música clásica y ópera en las aulas permite abordar temas como el origen de la ópera y su evolución histórica; las etapas y correspondientes características de la Historia de la Música Occidental; conocer algunos de los más

importantes directores de cine; conocer destacados directores de orquesta, intérpretes operísticos y directores escenográficos, etc. Del mismo modo, el estudios de la ópera en su relación con el mundo cinematográfico –ópera filmada, ópera "televisada", *videoclips* líricos, *biopics*…- permite abordar como contenidos específicos a enseñar, como por ejemplo, la relación entre los distintos elementos del lenguaje musical y del lenguaje audiovisual para potenciar el significado artístico; analizar las dotes interpretativas requeridas actualmente en los solistas, en el más puro sentidos de "actores y actrices" para dar el perfil ante la cámara; analizar los cambios de la actualización mediática de la ópera; conocer cineastas que hayan dirigido ópera filmadas; conocer el proceso de trabajo conjunto entre los directores musicales y cinematográficos; de los introducir el mundo de las bandas sonoras cinematográficas, etc. Mediante el uso de diversos recursos es posible proporcionar a los alumnos conocimientos que aborden la música clásica y la ópera (e incluso el cine a través de óperas filmadas) como manifestaciones artísticas, pero también permite abordar el manejo de nuevas tecnologías e incluso la compresión de los efectos que éstas tienen sobre el actual mundo cultural. Así, la ópera creada para ser representada en teatros o la música sinfónica de auditorios y a su vez retransmitida en el cine, puede ser analizada desde las aulas para reflexionar en cuestiones diversas: ¿influyen en el resultado operístico la aplicación de criterios audiovisuales a la grabación de una ópera? ¿Qué relaciones música-imagen es posible obtener del análisis de una ópera grabada? ¿Ha cambiado la ópera como producto cultural como consecuencia de grabación con fines de retransmisión? ¿Y en la música sinfónica? ¿Qué consecuencias tiene para el mundo de la gestión cultural la ampliación de fronteras en los cines? ¿Qué consecuencias tiene en la escenografía, iluminación y puesta en escena el cometido de emisión de ópera en salas de cine? ¿Es la ópera pensada para cine un nuevo producto cultural distinto de la ópera en su concepción tradicional y, en tal caso, en dónde radican las principales diferencias? ¿Qué papel juegan las redes sociales en la comunicación publicitaria de la ópera como producto cinematográfico? ¿Qué empleo hacen los artistas en su condición de *celebrities* de las redes sociales? ¿Y es ese uso voluntario o pactado? ¿Qué nuevos perfiles artísticos deben cumplir los intérpretes

de ópera para triunfar en el mundo artístico actual? ¿Es la ópera en el cine un tema de actualidad y es recogido por la prensa especializada? ¿Qué consecuencias tiene este cambio cultural en los hábitos de consumo actuales de música clásica?

Como se ha dicho, para instruir a los alumnos en estas cuestiones, se emplean recursos de diversa naturaleza. La principal característica común a todos los que vamos a mencionar es que implican el uso de las nuevas tecnologías y de Internet por parte del alumnado y que posibilitan, tanto el uso guiado por parte del profesor en las aulas, como la posterior práctica individual y autónoma del alumno fuera de las mismas. Consideramos que este aspecto es especialmente importante pues permite, por una parte, mostrar a los alumnos qué posibilidades ofrece el uso y la exploración de los nuevos recursos que ofrecen las nuevas tecnologías y que van más allá del uso de libros, discos y DVDs; por otra, contribuyen a fomentar el uso de nuevas tecnologías por parte de un público adulto -lo cual tiene su principal impacto en su adaptación al mundo tecnológico actual- y también a integrarlos como nuevos espectadores de este público "virtual" de música clásica y ópera.

Los recursos empleados pueden ser clasificados en varias categorías (abiertas y ampliables): revistas especializadas consultadas a través de sus páginas web; blogs especializados; bases de datos específicas; plataformas multimedia de retransmisión de ópera; asociaciones culturales, carteleras de cines; webs de teatros de óperas, etc.

Los blogs, son una forma de introducir un tipo de formato web de moda actualmente y que puede ser de gran utilidad como recurso didáctico para acceder a vídeos, entrevistas, artículos de opinión… y a través del cual los alumnos también pueden ampliar información por su cuenta. Son muchos los blogs que hablan de ópera, como por ejemplo, *Operaomnia, Cantalírico, Voicetrix* y *Laópera*; otros tanto que hay de música clásica, como por ejemplo, *Hágase la Música, Papeles de Música*, etc. No solo el uso de blogs, sino también páginas especializadas de ópera y música clásica o portales específicos de crítica musical, como *Bachtrack*, pueden ser empleados en el aula como punto de partida para la reflexión sobre temas o interpretaciones concretas, para

profundizar en conceptos específicos y para tener acceso a la oferta cultural actual, incluso internacional.

Para mí, no sería coherente impartir la asignatura de ópera sin presentar la base de datos de ópera más importante internacionalmente en la actualidad: se trata de *Óperabase*. Esta plataforma, activa desde agosto de 2014, permite la búsqueda actualmente de más de 43.000 representaciones y su búsqueda selectiva por artistas, agentes, teatros, títulos de óperas y autores. De esta forma, se da a conocer a los alumnos esta base de datos, útil tanto para profesionales de la gestión, como para intérpretes, como para melómanos aficionados y espectadores. Introducimos también en la asignatura las bases de datos derivadas de dos proyectos de investigación, como por ejemplo, del Reino Unido financiadas por el *Arts and Humanities Research Council*: se trata de *History of Media Technology and Opera* y de *ARCH Centre for the History and Analysis of Recorded Music* -ambas plataformas permiten conocer la evolución de los sistemas de grabación a la evolución del mundo de la ópera con la aplicación de las nuevas tecnologías desde sus orígenes; así mismo, permite dar a conocer a los alumnos la institución de Reino Unido más importante para la investigación en Ciencias Sociales, Artes y Humanidades- u otras nacionales, como la página de Teatro Lírico Español de la Fundación Juan March, que nos introducen en nuestro pasado histórico, pero con fundamento y de forma interactiva.

Presentamos a los alumnos las multiplataformas audiovisuales como recurso para el disfrute y aprendizaje de la ópera y de música clásica como producto cinematográfico y audiovisual. Son de gran importancia las plataformas web y canales de televisión creados por cada teatro de ópera a nivel individual para emitir todas o alguna de sus producciones, tanto en directo, como en diferido (como por ejemplo, *Staatsoper.TV* de la Ópera de Munich o el *Palco Digital* del Teatro Real de Madrid). También es importante la existencia de plataformas de festivales de música, como por ejemplo el Festival de las *Proms* de la BBC, uno de los festivales de música clásica más importantes actualmente; esta plataforma nos permite que los alumnos conozcan, por una parte, un festival de música en auge de estas dimensiones, por otra, el uso de la comunicación y las redes sociales para fomentar

su demanda, para facilitar la venta de entradas y, lo más importante, para dirigirse a aquella parte de su público que no ha podido disfrutar *in situ* del evento.

Destacamos también canales de retransmisión en *streaming*, como por ejemplo, *Medici.TV* u *Opera Vision*. En su versión de pago, *Medici.TV* da acceso a los docentes a multitud de documentales (muchos de ellos monográficos operísticos), *making-off*, conciertos grabados, archivos históricos, etc. Pero lo más interesante como recurso docente que puedan disfrutar también los alumnos de forma independiente es que este canal, en su versión gratuita, ofrece la retransmisión en directo de los eventos musicales más importantes a nivel internacional: a través de esta web, los alumnos pueden ver en vivo y en directo el Concurso Internacional Chopin o el Concurso Internacional Tchaikovsky, festivales de ópera, festivales de música de cámara…

No es posible olvidar tampoco las App de música. Las posibilidades son infinitas, pero a modo de ejemplo, cabe destacar las genéricas de *Spotify* o *SoundHound*, por su contenido en clásica; también *Shazam*, por sus posibilidades de identificación de música, aunque cabe decir que en repertorio de música clásica las utilidades de la aplicación son menores que si hablásemos de música moderna; e incluso aplicaciones específicas como *Idagio*, diseñada exclusivamente para el consumo de música clásica, con una base colaborativa, a modo de red social, importante.

Por último, teniendo en cuenta la oferta cultural de música clásica y ópera en el cine y que nosotros proponemos como actividad formativa fuera del aula asistir a una retransmisión en directo de una ópera, ballet o concierto, ya desde la propia sesión de presentación de la asignatura, la cartelera de los cines se vuelve recurso tecnológico para nosotros. Presentar la cartelera actual tiene una doble función: por una parte, contribuye a despertar la curiosidad de los alumnos y que éste se anime a ir al cine a ver ópera por su cuenta; por otra, a que los alumnos conozcan dos de las principales cadenas que ofrecen ópera en el cine e introducirlos a la perspectiva de la gestión cultural. Además, también permite al docente introducir dos nuevos recursos: las páginas web de los propios teatros de ópera que tienen convenio con cines y de la programación lírica en directo al alcance de los alumnos. Esto último nos permite fomentar la participación de los

alumnos en conciertos en directo que estén próximos, como puede ser la programación del Palacio de la Ópera de La Coruña o la programación de la Real Filarmonía de Galicia Auditorio de Galicia, fomentando así el consumo de oferta cultural local. Incluso carteleras de festivales de cine pueden incluir programaciones de música clásica, como, por ejemplo, valerse del Festival *Cineuropa* que tiene lugar en Santiago de Compostela y que cada año suelen proyectar una película cuya banda sonora es interpretada por la orquesta local en directo. Por último, el comentar esta programación paralela nos da pie a introducir asociaciones culturales vinculadas a la a la música y a las artes en general, a través de sus páginas web; es el caso de la asociación *Amigos de la ópera de La Coruña, Amigos de la ópera de Santiago de Compostela, Ópera XXI: Asociación de la Ópera en España, RESEO, FILMEDUCATION*, etc.

Para una mejor comprensión de la programación concreta de la temporada de ópera, ballets y música sinfónica proyectada en los cines, es posible emplear el uso de revistas especializadas, tanto en su formato impreso, como en su versión web. Así, no solo se está abordando la programación operística concreta, sino que se introduce a los alumnos a la perspectiva de la cultura como negocio, a la importancia del marketing y de las campañas de comunicación para fomentar el consumo; se les da a conocer algunas de las productoras y distribuidoras en auge actualmente, así como a los principales directivos y responsables de la gestión; y también se les da la oportunidad de comprobar que la ópera en el cine es un fenómeno cultural actual, que España ha sido pionera en fomentar este nuevo servicio y producto cultural y se les introduce en la lectura y análisis constructivo de la prensa especializada. Como ejemplo de las revistas empleadas, destacamos *Ópera Actual* dentro de las revistas de corte divulgativo y *The Opera Quarterly* dentro de las revistas científicas. En ocasiones puntuales, hemos introducido también la revista *Scherzo*, por sus artículos del apartado “Dossier” cuando versan sobre temáticas concretas que nos permiten completar la impartición de temario.

En la música clásica retransmitida en el cine, las distintas manifestaciones artísticas encuentran un punto de convergencia desde la perspectiva de la oferta cultural: el cine se encuentra inmerso en un proceso de fidelización y atracción de nuevos

públicos, para lo cual ha aumentado su oferta; la ópera se encuentra sumida en un proceso de apertura social, para lo cual está ampliando sus fronteras más allá de los teatros. Del encuentro de estos procesos surge la ópera en los cines y la "ópera cinematográfica" como negocio audiovisual en expansión.

Como se ha dicho anteriormente, actualmente vivimos un momento de convergencia y unión de intereses entre el cine y la ópera desde la perspectiva de la gestión cultural. El cine busca la fidelización del público mediante –entre otras estrategias de negocio- la ampliación de productos a exhibir; por su parte, la ópera está inmersa en una campaña de ampliación de públicos mediante la apertura a nuevos espacios de interpretación y con el uso de nuevas tecnologías e Internet. Así, la ópera retransmitida a través de las salas de cine, ya sea en directo o en diferido, aborda en un nuevo mercado y crea un nuevo producto cultural.

Pero esta apertura de miras no es exclusiva de los cines y de la ópera, sino que la aplicación de las nuevas tecnologías a los productos culturales ha diversificado la oferta cultural internacionalmente, con los consecuentes cambios de hábitos de consumo del público, así como sus gustos, expectativas, exigencias y necesidades. Así, a día de hoy Internet ha permitido que la cultura sea de disfrute individualizado desde los ordenadores o televisores particulares y también un disfrute comunitario o colectivo; si a esto añadimos la posibilidad de retransmisión en directo, a estos productos culturales se les otorga un componente vivencial de una determinada experiencia, clave del éxito de esta nueva programación alternativa a la clásica. La posibilidad de disfrute en directo de un evento cultural que está teniendo lugar en cualquier otra parte del mundo, con resolución de alta definición y gran calidad sonora, a un precio relativamente bajo y, en adición, la posibilidad de compartir emociones mediante el disfrute de una determinada experiencia en comunidad es la clave del éxito de esta estrategia comercial. Este tipo de fenómenos ha dado lugar al concepto de "sincronización cultural" acuñado por Cees Hamelink (Hamelink, 1988) y que consiste en la vivencia de emociones a través de un acto comunitario nuevo y a la homogeneización del pensamiento como sustrato para la globalización de los estímulos comerciales. Así mismo, la aplicación de las nuevas tecnologías a la oferta cultural ha dado lugar a la consolidación de fenómenos como la

“pantallización” (Lipovetsky & Serroy, 2009), la “tecnificación” (Heyer, 2008) -Es el caso de *Digital Broadcast Cinema* permite la retransmisión de ópera en directo desde el *Metropolitan Opera House* de Nueva York para los cines, actualmente en exclusividad con la casa Yelmo en España-, y la “digitalización” (Esse, 2010; Morris, 2010)” de la cultura, para así lograr un proceso de apertura y modernización que contribuya a la democratización del a misma. Por último, se ha procedido a una difusión masiva en diversas plataformas audiovisuales que permiten el consumo y que acercan a la sociedad esta nueva forma de oferta cultural.

En lo que respecta a la exhibición cinematográfica, ésta ha sido sometida a un cambio de paradigma debido a varios factores, entre los que cabe destacar la modificación de los hábitos de ocio de los consumidores, la consolidación del uso de nuevas tecnologías y de los formatos digitales y la ampliación de la oferta con contenidos audiovisuales alternativos a los tradicionales (Lacasa & Villanueva, 2012, p. 107). *Cinesa, Yelmo, Cineseur, Cines Lys* o *Kinépolis* son algunos de los principales protagonista de esta apertura a la exhibición en cines de nuevos productos culturales, más allá de las propias películas, tales como la retransmisión de partidos de futbol u otros eventos deportivos (ejemplo de ello es el denominado *Cinestadium* de los cines *Yelmo*, servicio mediante el cual ofrecen la retransmisión de eventos deportivos), conciertos de música moderna y clásica, musicales de Broadway, ballet, circo en vivo, y ópera entre otros.

El origen de la proyección de contenidos en HD se remonta a la retransmisión en directo de un eclipse solar desde la Antártida y proyectada en varios cines de Estados Unidos (Maddaleno, 2015, p. 35). En el caso concreto de la exhibición de ópera en las salas de cine, España ha sido pionera en ser el país en el que se iniciaron las pruebas piloto de retransmisión de ópera en el cine (en el año 2004, la compañía *Cinesa* retransmitió ópera desde el *Gran Teatre del Liceu* de Barcelona) (Lacasa & Villanueva, 2012, p. 109) e incluso podemos decir que también es pionera de la retransmisión de ópera en directo [en el año 2007, *Cinesa* también retransmitió en *streaming* la ópera *La Traviata* de Verdi (Maddaleno, 2015, p. 35)] y actualmente está consolidada la retransmisión de ópera dentro de la cartelera como una programación habitual paralela a la oferta de películas. Las dos cadenas principales

son *Yelmo*, que actualmente dispone en exclusiva la retransmisión desde el *Metropolitan Opera House* de Nueva York, y *Cinesa*, que tiene convenio con algunos de los palacios de ópera europeos más importantes internacionalmente, como los son la *Royal Opera House* de Londres, *Teatro alla Scala* de Milán, *Opéra National* de Paris, *Gran Teatre del Liceu* de Barcelona y *Operahaus* de Zurich. También los cines *Kinépolis* se han sumado a esta iniciativa, e incluso compañías más pequeñas locales, como por ejemplo, en nuestro caso, *Cantones Cines* en La Coruña o los *Cines Compostela* en Santiago de Compostela. Es más, este nuevo mercado cultural está siendo explorado en diversas vías que permitan ofrecer incluso nuevos productos derivados de la retransmisión de ópera en cine e incluso del propio disfrute de estrenos en *streaming*. Hablamos, por ejemplo, de la aplicación de tecnología 3D a la proyección de ópera: es el caso –entre otros- de la *Royal Opera House* de Londres.

La consolidación de la relación simbiótica entre ópera y cine puede remontarse a los años 30, momento en que la ópera filmada se convirtió en una práctica regular, aceptada y extendida y prueba de ellos es que en los últimos años hemos asistido a reestrenos de óperas filmadas (Lacasa & Villanueva, 2012, p. 111), aunque ello implique prescindir de la emoción de vivo y del directo; ejemplo de ello son las óperas filmadas por Franco Zefirelli, Jean-Pierre Ponnelle, Robert Dornhelm, Luchino Visconti, Federico Fellini, Ingmar Bergman, Elijah Mohinski o Bárbara Willos Sweete. La opción alternativa es la ya mencionada oferta de óperas filmadas en vivo y retransmitidas, ya sea en directo o en diferido, cuya escenografía e iluminación ya está previamente pensada para adecuarse lo mejor posible a las cámaras y a su posterior formato audiovisual (puede interpretarse como una retransmisión televisada de espectáculo). Una tercera opción que sigue el modelo anterior y que se está convirtiendo en una práctica y recurso comercial habitual, es que los propios teatros ofrezcan su propia plataforma audiovisual para que los consumidores puedan disfrutar de una determinada representación de una ópera a través de su página web mediante una pantalla y esta retransmisión también aplica el mismo tipo de tecnología que las salas de cines, donde la retransmisión puede ser en directo o en diferido; es el caso, por ejemplo, de la *Bayerische Staatsoper* de

Munich, del *Teatro Real* de Madrid a través de su “palco digital”, de la *Metropolitan Opera* de Nueva York, *Wiener Staatsoper* o *La Monnaie* de Bruselas. A mayores de estos tres formatos citados, las nuevas tecnologías han proporcionado otros nuevos que no pueden ser ignorados, tales como el *viodeoclip* lírico, *backstage* y *making-off* opera (a modo de documental sobre la elaboración de la puesta en escena), opera *biopic* (reportaje biográfico de un determinado intérprete), la ciber-ópera, documentales sobre ópera, etc.

“La ópera en cine es el buque insignia de esa nueva manera de consumo cultural, siendo un espejo de esta revolución artístico-tecnológica que ha trascendido el telón granate de los teatros y ha impulsado una expansión de la lírica” (Maddaleno, 2015, p. 34). A nivel de producción, esto implica una estructura logística compleja: precisa de un productor (por ejemplo, una discográfica), un distribuidor (que saca la producción al mercado) y el exhibidor (las propias cadenas de cine que integran la ópera en sus carteleras como programación complementaria). Es especialmente importante el papel de las distribuidoras y ejemplo de ellos es *Rising Alternative*, una de las más importantes y potentes a nivel internacional, fundada en 2003.

Ópera y cine comparten características evidentes, como por ejemplo, el carácter de creación colectiva, el discurso generalmente narrativo, los sistemas de producción complejos e interdisciplinares, ambos presentan una dimensión visual y otra sonora y ambos despiertan emociones y sentimientos en el espectador. Esta confluencia de características es la que permite que ópera y cine puedan dirigirse a un mismo tipo de público potencial (Lipovetsky & Serroy, 2009) y, es más, que mediante la retransmisión de ópera en los cines nazcan nuevas relaciones formales y conceptuales entre ambas artes y nuevas formas de conexión con el público. Por ello, incentivar en las aulas de música de IV Ciclo el consumo en las salas locales de cine de representaciones internacionales de ópera, de ballets y también de conciertos sinfónicos (en directo o en diferido) es necesario y reporta a la larga beneficios para cada alumno a título particular (actualización, integración, socialización, dinamismo, etc.) y beneficios sociales que se reflejan en el consumo de cultura de los alumnos.

De todo lo anterior se sigue que la aplicación de las TIC como medio para la docencia en la educación musical es un camino abierto, en constante cambio y desarrollo, que evoluciona paralelamente a la oferta cultural vigente y, además, es un cajón de recursos amplísimo, personalizables al gusto del docente en función de las necesidades de la materia y del alumnado, pues como se ha visto, los medios tecnológicos son versátiles, reemplazables, recursivos y reversibles. Es competencia del docente –en cualquier nivel formativo y concretamente en el ejemplo de la formación adulta en la Universidad- elegir qué medios tecnológicos y cómo emplearlos desde una perspectiva de pedagogía mesoaxiológica, para lograr el cometido final de "educar por la música".

Conclusiones

El presente artículo se encuadra en el ámbito de la educación, en relación con la música y con las nuevas tecnologías. Como punto de partida, la relación música educación desde el punto de vista formativo da lugar a considerar la música en un triple sentido como ámbito de educación: música como ámbito de educación común, música como ámbito de educación específico y música como ámbito de educación especializado. El resultado es la triple acepción técnica de la música como ámbito de educación.

En las dos primeras acepciones la música es instrumento de educación; la música se utiliza para desarrollar valores comunes y valores específicos de educación que la música puede favorecer, siendo este el marco de la presente investigación. En el tercer ámbito o acepción, hablaríamos de valores especializados en música que son valores propios de la formación profesional y vocacional musical.

Cuando hablamos de la música como instrumento de educación, la educación musical es sustantivamente educación y adjetivamente musical. Sustantivamente quiere decir que la música proporciona valores educativos comunes, igual que cualquier otra área de experiencia cultural y por eso la educación musical es educación, además, la educación musical es adjetivamente musical; eso quiere decir que aprendemos, nos formamos en valores educativos específicos a través de la música mejor que a través de otras áreas de experiencia. Es decir, a través de la

música se pueden aprender valores de convivencia, solidaridad disciplina, atención, etc. mejor que a través de otras materias escolares. En la música como instrumento de educación se trata de adquirir siempre valores formativos para mejorar mi propia vida y mi forma de decidir y de mejorar las actividades comunes básicas de toda educación utilizando la música [pensar, sentir, querer, elegir hacer (operar con medios y fines), decidir actual (hacer proyectos) y crear (aprender a interpretar símbolos de la cultura y construir con ellos lenguajes y expresiones)]. La música me mejora como persona por medio de su sentido conceptual (para qué sirve y cómo se hace y qué sentido tiene en la vida personal) y eso es educación específica.

Para conseguir todo esto, es preciso realizar procesos mediados, es decir, pasar de un estado a otro, mediando nosotros mismos en nuestra propia experiencia o mediando otra persona en nuestra propia experiencia (en este caso el docente). El que sean procesos mediados significa que son procesos valorados educativamente como tales, son mesoaxiológicos como pedagogía: se valora educativamente cada medio que utilizamos, cada cosa que hacemos pedagógicamente. Y todo eso lo hacemos a través de la actividad común de las personas (pensar, sentir, querer, elegir medios-fines, decidir proyectos, crear cosas construyendo símbolos y notaciones), para que la gente aprenda a mejorar su propia actividad común y decida cada vez mejor, porque así se hará mejor persona.

Por tanto, ¿cuál es el fundamento pedagógico de la relación música-educación-nuevas tecnologías? Que la música se relaciona con la educación porque la música es un ámbito de educación y música y medios tienen que ser educativos ajustados a la pedagogía para que sean de educación musical. La música educa, la educación es a través de procesos mediados y los procesos mediados se hacen a través de medios, que en este caso son las nuevas tecnologías, que tienen que ser valoradas educativamente si queremos educar con los medios. Estamos obligados a construir la perspectiva mesoaxiológica de la pedagogía también en las nuevas tecnologías.

Bibliografía

Aguaded, J. I. (2009). El parlamento europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, *32*, 7-8.

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Institute for Prospective Technological Studies. Recuperado a partir de http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf

Antelo, M. (2003). *La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación Universitario Gerontológicas*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Arcila, C., Piñuel, J. L., & Calderín, M. (2013). La e-investigación de la Comunicación: actitudes, herramientas y prácticas en investigadores iberoamericanos. *Comunicar*, *XX* (40), 111-118.

Ayuste, A., Gros, B., & Valdivieso, S. (2012). Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica. En L. García Aretio, *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 17-40). Madrid: UNED.

Barroso Osuna, J., Cabero Almenara, J., & Romero Tena, R. (2002). Las personas mayores y las nuevas tecnologías: una acción en la sociedad de la información. *Innovación Educativa*, *12*, 319-337.

Benito, M. (2008). Educar en comunidad: tendencias educativas en el nuevo entorno digital. *BIT*, *167*, 37-45.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bru, C. (2002). *Los modelos marco de programas universitarios para mayores*. Alicante: Consellería de Bienestar Social de la Generalitat Valenciana y Universidad de Alicante.

Bru, C. (2007). *Análisis y evaluación de programas universitarios para mayores. Proyecto AEPUMA. Informe Final*. Madrid: IMSERSO.

Burbules, N. C., & Callister, T. A. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.

Cabedo, A. (2010). *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Cebrián Herreros, M. (2003). *Análisis de la información audiovisual en las aulas*. Madrid: Universitas.

Celaya, J. (2011). *La empresa en la Web 2.0* (Gestión2000).

Clark, R. (2001). Media Are «Mere Vehicles». The Opening Argument. En R. Clark, *Learning from Media: Arguments, Analysis and Evidence (Perspectives in Instructional Technology and Distance Education)* (pp. 1-12). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires (Argentina): Paidós.

Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Cody, M. J., Dunn, D., Hoppin, S., & Wendt, P. (1999). Silver Surfers: Training and Evaluating Internet Use among Older Adult Learners. *Communication Education*, *48* (4), 269-286.

Colom, A. J., & Orte, C. (2001). *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Palma de Mallorca: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic da Universitat de les illes Balears.

Colom, A. J., & Touriñán López, J. M. (2009). *La lectura en el siglo XXI. Nuevas tecnologías y la nueva condición lectora*. México: ILCE.

Comisión de formación continua. Consejo de Universidades. (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Madrid: Consejo de Universidades. Recuperado a partir de

http://www.um.es/estudiospropios/documentos/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas.pdf

Cortés, P. A. (2005). Educational Technology: as a Means to an End. *Educational Technology Review*, *13* (1), 73-90.

Cortés, P. A. (2009). Ethical Controversy over Information and Communication Technology. En R. Luppicini & R. Adella (Eds.), *Handbook of Research of Technoethics* (pp. 222-231). Ottawa: University of Ottawa.

Dans, E. (s. f.). La empresa y la Web 2.0. *Marketing y Ventas. Dossier*, 1-9.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Nueva York: Minton Balch.

Dosdoce.com. (2014). *Nuevos modelos de negocio en la era digital*. Liber. Recuperado a partir de http://www.dosdoce.com/upload/ficheros/noticias/201409/modelos_de_negocio_pdf.pdf

Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y tercer entorno*. Barcelona: Destino.

Echeverría, J. (2001). Educación y nuevas tecnologías: plan europeo de E-Learning. *Revista de Educación*, *Número extraordinario*, 201-210.

Eisner, E. (1982). *Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach*. Nueva York: Longman.

Eisner, E. (1994). Revisionism in Art Education: Some Coments on the Preceding articles. *Studies in Art Education*, *35* (3), 188-191.

Esse, M. (2010). Don't Look Now: Opera Liveness and the Televisual. Eastmann School of Music. *Opera Quarterly*, *26* (1), 85-95.

European University Association. (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Bruselas: European University Association. Recuperado a partir de http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-%285%29.pdf?sfvrsn=0

EURYDICE. (2007). *La educación no profesional de adultos en Europa. Resumen de la información nacional de la Eurybase. Documento de trabajo*. Bruselas - Madrid: Eurydice - Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado a partir de https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2007_eurydice_-_non-vocational_adult_education_in_europe._executive_summary_of_national_information_in_eurybase_working_document_january_2007_sp.pdf

EURYDICE-CEDEFOP. (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Madrid: CIDE-MECD. Dirección General de Educación y Cultura.

EURYDICE-CEDEFOP-ETF. (2003). *Estructura de los sistemas educativos, de formación profesional y de educación de personas adultas en Europa*. Madrid: MECD-MTSS.

Ferraté, G. (1998). Universidad y nuevas tecnologías. El cambio hacia la hiperruniversidad. En J. Porta & M. Lladonosa, *La universidad en el cambio de siglo* (pp. 173-194). Madrid: Alianza Editorial.

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación*, *38*, 75-82.

Gabelas, J. A., Marta Lazo, C., & Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *COMEIN*, *9*. Recuperado a partir de http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html

García del Dujo, A., & Martín García, A. V. (2002). Caracterización pedagógica en los entornos virtuales de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, *14*, 67-92.

Gómez Fernández, F. (1998). Presente y futuro de las Universidades de Tercera Edad en el mundo. En M. Guirao & M. Sánchez, *La oferta de la gerontagogía. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores* (pp. 109-115). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Gómez Vázquez, R. (2003). *Estudio de las necesidades y demandas de las personas mayores en Galicia para la elaboración de programas de Gerontología (IV Ciclo Universitario)*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, K. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms*. Mahwa, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hamelink, C. J. (1988). *The Technology Gamble. Informatics and Public Policy: a Study of Technology Choice*. Norwood (New Jersey): Ablex Publishing Corporation.

Hennion, A. (2010). Gustos musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación*, *XVII* (34), 25-33.

Heyer, P. (2008). Live from the Met: Digital Broadcast Cinema, Medium Theory, and Opera for the Masses. *Canadian Journal of Communication*, *33*, 591-604.

Ibáñez-Martín, J. A., & Fuentes, J. L. (2015). Aprendizaje ético-cívico en los entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, *27*(1). Recuperado a partir de http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/issue/view/teoredu2015271/showToc

Kozma, R. (2001). Robert Kozma's Counterpoint Theory of «Learning with Media». En R. Clark, *Learning from Media: Arguments, Analysis and Evidence (Perspectives in Instructional Technology and Distance Education)* (pp. 137-178). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Lacasa, I., & Villanueva, I. (2011). La digitalización audiovisual de la ópera. Nuevos medios, nuevos usos, nuevos públicos. *TELOS. Cuadernos de comunicación e innovación*, *Julio-Septiembre*.

Lacasa, I., & Villanueva, I. (2012). El cine exhibe ópera: el público y el futuro mediático de las artes. *Revista Icono 14*, *10* (I).

Lévy, P. (2004). *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberespace*. París: La Découverte.

Limón Mendizábal, M. R. (2016). Envejecimiento activo, empoderamiento y aprendizaje en la vejez. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 259-284). Cali (Colombia): REDIPE.

Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.

Longueira Matos, S. (2009). Aproximación a las aportaciones de la educación musical al desarrollo de la creatividad en el Sistema Educativo Español. *Revista RecreArte*, *11*.

Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. La educación musical como educación, como educación artística y como educación profesional y vocacional. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 196-237). La Coruña: Netbiblo.

Longueira Matos, S. (2012). Construyendo la convivencia a través de la música. Desarrollo cívico y educación «por» la música. En J. M. Touriñán López, *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (pp. 139-170). La Coruña: Netbiblo.

Longueira Matos, S. (2013). Los retos educativos en la sociedad del conocimiento. Aproximación a las aportaciones desde el ámbito de la educación musical. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *14* (3), 211-240.

Longueira Matos, S. (2016). La música como ámbito de educación: consideraciones para el diseño educativo. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 235-257). Cali (Colombia): REDIPE.

Longueira Matos, S., & Touriñán Morandeira, L. (2017). La música como recurso educativo. Invitación a un concierto. En M. E. Olveira Olveira (Ed.), *XV Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores y VI Encontro Galego de Programas Universitarios para Maiores: «Los programas universitarios para mayores como elemento estratégico en la formación para toda la vida»* (pp. 151-160). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Maddaleno, J. (2015). Rising Alterntive. La ópera en cine en todo su esplendor. *Ópera Actual*, *184*.

Marco, T. (2002). *Pensamiento musical y siglo XX*. Madrid: Fundación Autor.

Marta, C., Martínez, E., & Sánchez, L. (2013). La i-generación y su interacción en las redes sociales. Análisis de Coca-Cola en Tuenti. *Comunicar*, *XX* (40), 41-48.

Martínez Berriel, S. (2011). El género de la música en la cultura global. *Trans : Transcultural Music Review. Revista Transcultural de Música*, *15*. Recuperado a partir de https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_24_Martinez_Berriel.pdf

Mayán Santos, J. M. (2008). La Gerontología: un cambio científico interdisciplinar. Innovaciones y propuestas sobre el aprendizaje en personas mayores. En *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal: políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones : X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores, Burgos, 5-7 de mayo de 2008* (pp. 41-46). Burgos.

Mayán Santos, J. M., Gómez Vázquez, R., Antelo Martelo, M., Gandoy Crego, M., Fernández Prieto, M., & Varela González, M. (2003). Evolución del Programa de Formación Universitario de la Universidad de Santiago de Compostela: IV ciclo universitarios. *Gerokomos: Revista de la Sociedad Española de Enfermería Geriátrica y Gerontológica*, *14* (3), 140-147.

Mayán Santos, J. M., Gómez Vázquez, R., Gandoy Crego, M., Antelo Martelo, M., Rodríguez Martínez, A., & Fernández Prieto, M. (2002). Características de una población mayor a través de la formación. *Revista multidisciplinar de gerontología*, *12* (4), 185-189.

Mayán Santos, J. M., Gómez Vázquez, R., Losada Vázquez, M. C., Requejo Osorio, A., Rodríguez Martínez, A., Antelo Martelo, M., & Seijas Rosende, M. B. (2002). La reforma del IV Ciclo universitario de la Universidad de Santiago de Compostela. En *Los modelos marco de programas universitarios para mayores: Alicante, 15 a 18 de abril de 2002* (pp. 267-274). Consellería de Bienestar Social.

Medrano, C., & Cortés, A. (2007). Teaching and Learning of Values through Television. *Review International of Education*, *53*, 5-21.

Medrano, C., & Cortés, A. (2012). El poder educativo de los medios de comunicación. En J. M. Touriñán López, *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (pp. 195-220). La Coruña: Netbiblo.

Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Illinois: Nothwestern University Press.

Moravec, J. W. (2013). *Knowmad Society*. Minneapolis: Education Future. Recuperado a partir de https://educationfutures.com/books/knowmadsociety/download/KnowmadSociety.pdf

Morris, C. (2010). Digital Diva: Opera on video. *Opera Quarterly*, *26* (1), 96-119.

Neira, T. R. (2011). *Hacia una nueva civilización. Los muros de la escuela y el asedio de los bits*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Oriol, N. (2002). El área de «Didáctica de la Expresión Musical». *Revista de Educación*, *328*, 155-166.

Orte, C., & Gambús, M. (2004). *Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.

Orteaga Tudela, J. M., & Ortiz Colón, A. (2015). Redes sociales y formación permanente en personas mayores. *Revista complutense de educación*, *26* (1), 273-288.

Ortiz Colón, A. (2015). Los programas universitarios de personas mayores y el envejecimiento activo. *Formación Universitaria*, *8* (4), 55-62.

Ortiz Colón, A., Peñaherrera León, M., & Almazán Moreno, L. (2013). La formación de personas mayores como favorecedora del envejecimiento y calidad de vida desde las percepciones del profesorado de la Universidad de Jaén. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (234), 239-252.

Palmero, M. C. (2008). *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Perrenoud, P. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, *6-7*, 87-106.

Prensky, M. (2001). Digital Natives. Digital Inmigrants. *NCB University Press*, *9*(5), 1-6.

Redecker, C., Hache, A., & Centeno, C. (2010). *Using Information and Communication Technologies to Promote Education and Employment Opportunities for Immigrants and Ethnic Minorities*. Luxenburg: Institute for Prospective Technological Studies, Joint Research Centre, European Commission.

Reig, D. (2012a). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Revista TELOS. Cuadernos de comunicación e innovación*, *90*, 9-10.

Reig, D. (2012b). Zonas de desarrollo próximo, entornos personales de aprendizaje e Internet como derecho fundamental. *Boletín RELPE. Red Latinoamericana de Portales Educativos*. Recuperado a partir de http://www.dreig.eu/caparazon/2012/02/02/internet-derecho-fundamenta/

Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.

Requejo, A., & Trilla, J. (1997). Animación Sociocultural en la tercera edad. En *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos* (pp. 225-268). Barcelona: Ariel.

Rodríguez, A. (2008). Retos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. En M. C. Palmero, *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones* (pp. 83-92). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Rodríguez, A., Mayán Santos, J. M., & Gutiérrez, M. C. (2010). Intervención Pedagógica en Gerontología. En A. Cabedo, *La educación permanente: la Universidad y las personas mayores* (pp. 231-262). Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Rodríguez Martínez, A., Olveira Olveira, M. E., & Gutiérrez Moar, M. del C. (2016). Educación institucional y mayores. Construyendo un ámbito educativo desde los programas universitarios de mayores. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 309-333). Cali (Colombia): REDIPE.

Santayana, G. (1905). Reason in Art. En *The Life of Reason. The Phases of Human Progress* (Vol. Vol. 4). Nueva York: Charles Scribner’s Son, Dover Publications Inc.

Sarramona, J. (2003). *Identificació de les competències bàsiques en educació artística*. Barcelona: Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu - Generalitat de Catalunya.

SEP. (2004). *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad. Actas del XII Congreso Nacional de Pedagogía*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Smith, W. (1872). *Art Education: Scholastic and Indutrial*. Boston: James Osgood.

Sobrino Fernández, M. E. (2017). La música en el sistema educativo: formación de profesores, la base de la convergencia entre música, formación e investigación. En S. Longueira Matos & L. Touriñán Morandeira, *Música, Investigación y Formación. Búsqueda de convergencia en la Educación* (pp. 125-135). Cali (Colombia): REDIPE.

Soto Carballo, J. (2012). Entornos de aprendizaje, comunidad virtual y ciudadanía. En J. M. Touriñán López, *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada* (pp. 111-138). La Coruña: Netbiblo.

Soto Carballo, J. (2016). Aprendizaje ubicuo, colectividad virtual y pedagogías de la interacción para el empoderamiento. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 175-204). Cali (Colombia): REDIPE.

Sztajn, P., Confrey, J., Wilson, P. H., & Edington, C. (2012). Learning Trajectory Based Instruction: Toward a Theory of Teaching. *Education researcher*, *41* (5), 147-156.

Terceiro, J. B. (1996). *Socied@d Digit@l. Del Homo Sapiens al Homo Digitalis*. Madrid: Alianza Editorial.

Torp, S., Hanson, E., Hauge, S., Ulstein, I., & Magnusson, L. (2008). A Pilot Study of How Information and Communication Technology May Contribute to Health

Promotion among Elderly Spousal Carers in Norway. *Health & Social Care in the Community*, *16* (1), 75-85.

Touriñán López, J. M. (1999). *Informe sobre el valor de las nuevas tecnologías para la mejora de la calidad de la docencia universitaria. Proyecto USC 2002*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Touriñán López, J. M. (2001). Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización. *Revista de Educación*, *(número extraordinario)*, 179-198.

Touriñán López, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación*, *(número extraordinario)*, 179-198.

Touriñán López, J. M. (2003). Compartir el mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. *Revista de Educación*, *332*, 213-231.

Touriñán López, J. M. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, *LXII: 227*, 31-58.

Touriñán López, J. M. (2005). *La educación electrónica. El reto de la sociedad digital en la escuela*. La Coruña: Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Touriñán López, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial del a educación. *Revista Española de Pedagogía*, *234*, 227-248.

Touriñán López, J. M. (2008). Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica. *Revista Tecnología y Comunicación educativas*, *21* (45), 42-69.

Touriñán López, J. M. (2010a). *Artes y Educacion. Fundamentos de Pedagogia Mesoaxiologica*. La Coruña: Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2010b). Formación de criterio a favor de las TIC en educación. Orientación de la educación electrónica. En J. M. Touriñán López,

Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica (pp. 122-159). La Coruña: Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2010c). Introducción: la educación artística como educación. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. XIX-XXVII). La Coruña: Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2010d). La educación artística como ámbito general de educción: uso y construcción de experiencia axiológica. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 52-83). La Coruña: Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2010e). La educación artística como disciplina y el conocimiento de la educación institucionalizado. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 2-9). La Coruña: Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2010f). La educación artística en el sistema educativo. Educación «por» las artes y educación «para» un arte. En J. M. Touriñán López, *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 84-121). La Coruña: Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2014b). *Concepto de educación y pedagogía meoaxiológica*. Cali (Colombia): REDIPE.

Touriñán López, J. M. (2014c). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. La Coruña: Netbiblo.

Touriñán López, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. La Coruña: Andavira.

Touriñán López, J. M. (2016a). Concepto de educación y construcción de ámbitos: la perspectiva de la Pedagogía Mesoaxiológica. En J. M. Touriñán López & S. Longueira Matos, *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 21-103). Cali (Colombia): REDIPE.

Touriñán López, J. M. (2016b). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. La Coruña: Cedro.

Touriñán López, J. M. (2017a). Educación artística común, específica y especializada: sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación. En S. Longueira Matos & L. Touriñán Morandeira, *Música, Investigación y Formación. Búsqueda de convergencia en la Educación* (pp. 1-47). Cali (Colombia): REDIPE.

Touriñán López, J. M. (2017b). *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación*. Cali (Colombia): REDIPE.

Touriñán López, J. M. (2017c). El concepto de educación: carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Boletín REDIPE*, *6* (12), 24-65.

Touriñán López, J. M. (2017d). Los medios hay que valorarlos pedagógicamente. Educar no es una cuestión de medios y más medios. En J. M. Touriñán López, *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes como ámbito de educación* (pp. 179-274). Cali (Colombia): REDIPE.

Touriñán López, J. M. (2017e). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.

Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, *61* (1), 43-60.

Touriñán López, J. M., & Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación*, *22* (2), 151-181.

Touriñán López, J. M., & Soto Carballo, J. (2007). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula Abierta*, *35* (1-2), 9-34.

Touriñán López, J. M., & Soto Carballo, J. (2012). La educación electrónica como ámbito de educación general. *Observatorio ILCE. Instituto latino-americano de la comunicación y la educación*.

Touriñán Morandeira, L. (2018). La Música: un instrumento de creación, de construcción de identidad, de educación y de diálogo de los Derechos Humanos de segunda y tercera generación. En M. de la P. Pando Ballesteros, P. Garrido Rodríguez, & A. Muñoz Ramírez, *El cincuentenario de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos de la ONU: libro homenaje a la profesora M.ª Esther Martínez Quinteiro* (pp. 1497-1522). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado a partir de https://play.google.com/books/reader?id=nGFNDwAAQBAJ&pg=GBS.PA1522

Tsao, M. A. (2002). *Diálogos 2020: El futuro del envejecimiento*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).

White, H., McConnell, E., Clipp, E., Branch, L. G., Sloane, R., Pieper, C., & Box, T. L. (2002). A Randomized Controlled Trial of the Psychosocial Impact of Providing Internet Training and Access to Older Adults. *Aging & Mental Health*, *3*, 213-221.

2.

ANÁLISIS DE COMPETENCIAS DIGITALES DE DOCENTES PARA IMPLEMENTAR UNA EVALUACIÓN FORMATIVA CON TECNOLOGÍAS.

MS. Carlos Rafael Fernández Medina
Universidad Agraria de la Habana
Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas
cmedina@unah.edu.cu

Resumen

La finalidad de esta investigación es evaluar las competencias digitales de docentes de enseñanza superior para implementar una evaluación formativa con tecnologías. El estudio toma como escenario la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas (FCSH) de la Universidad Agraria de la Habana (UNAH) a la cual están adscriptas las carreras de Estudios Socioculturales y Derecho. La investigación se enmarca dentro de las transformaciones de la educación superior en Cuba, en la cual se plantean nuevos planes de estudios con modificaciones en sus estructuras curriculares en las carreras anteriormente mencionadas, a las cuales se les incorporan, además, cambios en los modelos de educación a distancia, semipresencial y presencial con un alto componente de uso de las tecnologías en los procesos de formación. Esta da respuesta a la necesidad de formar competencias digitales en los docentes para la integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para la obtención de los resultados se aplicó una encuesta a los docentes a tiempo completo de la FCSH en la cual se recogen la percepción del dominio actual de las competencias y la necesidad de formación en relación con cada una de las unidades de competencias, lo cual permitirá el efectivo diseño de estrategias de formación y capacitación en el empleo de

tecnologías para el proceso de evaluación formativa, fundamentalmente de eportafolios y erúbricas.

Palabras Clave: Competencias digitales, evaluación formativa, educación superior, integración de las tecnologías, eportafolios, rúbricas de evaluación.

Abstract: The purpose of this research is to evaluate the digital competences of higher education teachers to implement a formative assessment with technologies. The study takes as stage the Faculty of Social and Humanistic Sciences (FCSH) of the Agrarian University of Havana (UNAH) to which the careers of Sociocultural Studies and Law are ascribed. The research is part of the transformations of higher education in Cuba, in which new study plans are proposed with modifications in their curricular structures in the aforementioned careers, which are also incorporated into changes in the models of distance, blended and face-to-face education with a high component of the use of technologies in training processes. This responds to the need to train digital skills in teachers for their integration into teaching-learning processes. To obtain the results, a survey was applied to the full-time teachers of the FCSH in which the perception of the current mastery of the competences and the need for training in relation to each one of the competency units are gathered, which will allow the effective design of training strategies and training in the use of technologies for the process of formative evaluation, fundamentally of eportfolios and erubrics.

Keywords: Digital competences, teacher competencies, formative assessment, higher education, technologies integration, portfolios assessment, assessment rubrics.

Evaluación formativa

Como parte de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación ha resultado ser uno de los recursos que ha motivado a investigadores en el campo de las ciencias de la educación y la pedagogía, lo cual la ha situado en

un lugar relevante, dejando de ser vista como “la última etapa del proceso pedagógico…, como simple forma de medir, sino como un proceso que permite el efectivo seguimiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje” (Jané, 2004, p. 93). Ya no es una actividad para concluir el ciclo de formación de nuestros estudiantes, sino como parte de este, integrada e interrelacionada con los demás componentes de la didáctica. (Delgado García, Borge Bravo, García Alberto, Oliver Cuello, & Salomón Sancho, s. f.)

Como antecedentes al desarrollo de la investigación encontramos la tesis de Olmos Migueláñez (2008), la cual está orientada a la evaluación del aprendizaje de estudiantes universitarios a través de las tecnologías, tomando como objeto de estudio la evaluación formativa y sumativa mediante el empleo de tecnologías. La investigadora realiza una valoración de ambas modalidades de evaluación, concluyendo que el uso de una u otra depende de los objetivos que se persigan o lo que se quiera lograr. La evaluación formativa hace énfasis sistemáticamente en los aprendizajes alcanzados, en el logro de los objetivos, ofreciendo especial atención a las necesidades y a la percepción que tenga el estudiante de sus propios avances durante el proceso de enseñanza. La evaluación sumativa centrará su atención en dar un resultado cuantitativo, concentrando su atención en los exámenes para determinar si un alumno conoce o no los contenidos.

Tabla 1.

Autor/Año	Evaluación Formativa
Ibabe Erostarbe y Jaureguizar Albonigamayor (2007)	Se realiza a lo largo del curso y tiene como finalidad realizar un seguimiento y poder ir planteando mejoras en el plan docente, en ella se da un mecanismo de interacción y diálogo profesor-alumno, ya que debería consistir en la gestión de las acciones pedagógicas del docente y en la adaptación del aprendizaje por parte de los estudiantes. (p. 61)

Melmer, Burmaster y James (2008)	“Proceso utilizado por profesores y alumnos durante el período de enseñanza-aprendizaje que aporta la información necesaria (feedback) para ir ajustando el proceso de manera que los alumnos consigan los objetivos propuestos” (p. 3).
Dunn y Mulvenon (2009)	Procedimientos de evaluación, formales e informales, integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientados a modificar y mejorar el aprendizaje y comprensión de los alumnos.
Morales Vallejo (2010)	“No es en principio calificar sino ayudar a aprender, condicionar un estudio inteligente y corregir errores a tiempo. Esta evaluación formativa no es un punto final, sino que está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 10).
Alcañiz, Chuliá, Riera y Santolino (2015)	Se basa en tres aspectos: una participación de los estudiantes mucho más activa que en los sistemas clásicos de evaluación; el feedforward, con la intención de que sea de utilidad para llevar a cabo las tareas laborales en el futuro; y la realización de distintas tareas cuyo objetivo esté claramente especificado y las acciones para llevarlo a cabo estrechamente delimitadas. (p. 48)

Conceptos de Evaluación Formativa
Fuente: (Fernández, 2017)

Vemos que Cizek (2010) coincide con lo planteado anteriormente, al referirse a la evaluación formativa como un proceso colaborativo entre docentes y estudiantes, que se realiza durante todo el curso, con el propósito de comprender el aprendizaje de los estudiantes e identificar fortalezas y debilidades. La misma, constituye un recurso de información y retroalimentación que el docente usa para la mejora de los planes y los estudiantes para profundizar en la comprensión y mejora

de sus logros a través del cumplimiento de los objetivos.

Tecnologías en el proceso de evaluación formativa

Referencias al uso de portafolios como metodologías de evaluación las encontramos en la experiencia práctica de Villalustre Martínez y del Moral Pérez (2010), quienes exponen que el eportafolios tiene una doble funcionalidad, "…formativa al enfatizar el papel activo de los estudiantes y potenciar la adquisición de aprendizajes significativos; y evaluativa, partiendo de la base de que todos conocían y asumían los criterios de evaluación" (p.98). Estos autores lo emplean para desarrollar una evaluación abierta y flexible colaborativa, donde se evidencie la participación de los estudiantes y docentes para determinar y fijar los objetivos de aprendizaje, obteniendo con ello un alto nivel de satisfacción.

Cebrián de la Serna (2014) se inserta en un modelo innovador en el cual se combinan los eportafolios y las erúbricas, situándolas dentro de una concepción metodológica de evaluación formativa, a partir de establecer criterios y evidencias. En este modelo se desarrollan las competencias de estudiantes y docentes.

Respecto a lo anterior se puede resumir que, el eportafolios es una herramienta y metodología dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje mediadora en la construcción del aprendizaje significativo. Este facilita establecer diversos canales de comunicación que permiten la retroalimentación y a través del cual se desarrolla una evaluación formativa y colaborativa, partiendo del desempeño y rol protagónico del estudiante en la responsabilidad de construir su propio entorno de reflexión.

En relación con las erúbricas y su implementación en los procesos de evaluación formativa destacan (Villalustre Martínez & del Moral Pérez, 2010; Gallego & Raposo, 2014 y Cebrián de la Serna & Bergman, 2014). Algunos autores la definen como instrumento de evaluación y otros en un más amplio sentido como metodología, técnica e instrumento de gestión de la propia evaluación.

Para Villalustre Martínez y del Moral Pérez (2010) "ayudan a asignar distintos pesos a cada tarea o subtarea realizada en cada actividad. … los estudiantes estiman su propia calificación tanto de las prácticas individuales como de la

colaborativa grupal, y su nivel de competencias adquirido" (p.98). Estos autores emplean las rúbricas combinadas con el eportafolios para evaluar actividades individuales y colaborativas grupales.

Gallego y Raposo (2014) obtienen en sus estudios, relacionados con el uso de las erúbricas en los procesos de evaluación, altos niveles de satisfacción de los estudiantes, los cuales lo consideran una experiencia "…interesante, motivadora, anima a la participación, fomenta tanto el trabajo cooperativo como la coevaluación …, consideran un éxito la experiencia y aprecian la retroalimentación recibida como una guía para mejorar su próximo desempeño" (p.211). Estas características dan muestra de la eficacia de estas herramientas y metodologías para desarrollar una evaluación formativa.

Cebrián de la Serna y Bergman (2014) amplían el espectro conceptual, situando a las erúbricas "dentro de una concepción de la evaluación formativa, constituyendo una metodología de evaluación a la vez que una técnica e instrumento de gestión de la propia evaluación" (p.15). Para estos autores la erúbrica tiene su incidencia tanto en estudiantes como en docentes, "persigue que los estudiantes comprendan e interioricen mejor los criterios de evaluación y estándares de calidad, al tiempo que los docentes comprendan los mejores procedimientos que han provocado realmente el éxito de los aprendizajes" (p.17). En este sentido argumentan diferentes modalidades dentro de la evaluación formativa en la que se emplean: la evaluación en colaboración, compartida, entre pares y la autoevaluación.

Competencias digitales

El uso de los eportafolios y las erúbricas para los procesos de evaluación formativa, requiere de la formación de competencias digitales de docentes. Es de destacar, en este sentido, lo expresado por Ferrari (2012) quien plantea una definición amplia y descriptiva, la cual será tomada como guía para el proyecto.

> Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y sensibilización que se requieren cuando se utilizan las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar información, colaborar, crear y compartir contenidos, construir conocimiento de manera efectiva, eficiente, adecuada, de manera crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento. (p.3)

Podemos encontrar en investigaciones anteriores que Vera Noriega, Torres Moran, y Martínez García (2014) realizan una evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México para su integración en los procesos de enseñanza.

Más adelante Pozo Pérez (2015) realiza un estudio de las necesidades de formación continua en competencias digitales del profesorado universitario. Su propuesta parte de la necesidad de integrar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la educación superior, considerando como limitante el bajo nivel de desarrollo de las competencias digitales de los docentes, para finalmente proponer un plan de formación y estrategias de intervención.

También Mendieta-Baltodano, Vázquez-Cano, y Cobos-Sanchiz (2017) realizan una valoración de las competencias tecnológicas del profesorado universitario de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Corazao en la UNAN-Managua. El objetivo del estudio fue identificar el nivel de conocimiento en TIC de los docentes y detectar sus necesidades formativas en el ámbito tecnológico.

Entre las acciones realizadas en la investigación se incluye la revisión y análisis de los diferentes modelos y estándares propuestos internacionalmente para la formación de competencias digitales. En estos se propone que el docente se desempeñe como promotor, guía, modelador y diseñador. Contribuyendo a generar un pensamiento reflexivo, conceptual y creativo en sus estudiantes, motivándolos a la exploración y al uso de herramientas tecnológicas.

Se expresa también, la necesaria formación de habilidades de docentes y estudiantes para el desarrollo de ambientes de aprendizaje, actividades para entender los estilos de aprendizaje de los estudiantes de manera individual y grupal. Establecer nexos de comunicación, trabajo grupal, colaborativo en redes, todo esto a partir de promover valores éticos en el manejo legal de las tecnologías y la información.

Materiales y Métodos

El diseño de la investigación corresponde a un estudio mixto de tipo transformativo secuencial (Sampieri, Collado, & Lucio, 2010). Se emplean como instrumentos de obtención de información la encuesta aplicada a docentes de enseñanza superior, entrevista y grupos de discusión.

En la investigación el problema a abordar considera que se desconoce, ¿qué competencias digitales poseen los docentes de la FCSH de la UNAH, para la integración de las tecnologías a los procesos de evaluación formativa?

El objetivo general de la investigación es evaluar las competencias digitales de docentes de la FCSH de la UNAH para la implementación de una evaluación formativa con tecnologías.

Este estudio se realizó teniendo en cuenta tres fases las cuales mostramos a modo de ilustración:

- Fase I. Fundamentación teórica. Se realiza empleando métodos como el mapeo, histórico-lógico y análisis-síntesis en la revisión de publicaciones referentes del tema de estudio (sustentos teóricos y resultados de investigaciones precedentes), así como de la documentación del marco regulatorio de la Educación Superior Cubana y estándares internacionales de competencias digitales.
- Fase II. Investigación empírica. Aplicación de cuestionario, entrevistas y grupos de discusión para el diagnóstico e identificación de los niveles de competencias digitales actuales y el grado de necesidad para la integración de las tecnologías en el proceso de evaluación formativa,

- Fase III. Resultados y propuesta. Diseñar un programa de intervención a partir de los resultados. Propuesta de principios y criterios metodológicos a diferentes niveles (planes de estudios y guías) que sirvan de orientación y guía a docentes y estudiantes en el desarrollo de los procesos de evaluación formativa con tecnologías.

Justificación y caracterización de los participantes

El proyecto que se presenta, forma parte de las acciones que se realizan, en apoyo a las transformaciones que el Ministerio de Educación Superior (MES) de Cuba propone en el plan de estudios “E”. En este la evaluación del aprendizaje se modifica, orientando los modelos a una evaluación formativa con tecnologías. Para el logro de este objetivo es necesario la formación y capacitación de los docentes en el uso de las TIC. Esta ha sido una directriz trazada por el MES y la comisión técnica de la UNESCO en 2015, en sesión de trabajo para el asesoramiento a la implementación del método de educación a distancia y la capacitación en el uso de las TIC.

La investigación se ubica en el contexto de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas (FCSH) de la Universidad Agraria de la Habana (UNAH) donde, en estudio previo realizado por Lombillo Rivero, Valera Alfonso y Rodríguez Lohuiz (2011) al diagnosticar el empleo de los medios de enseñanza, se constata que aún no se utilizan los escenarios tecnológicos, a disposición de la comunidad universitaria, para dar respuesta a las necesidades cognitivas de los estudiantes.

A través del estudio se obtiene un diagnóstico del contexto para la utilización de herramientas de evaluación como (eportafolios y erúbricas), partiendo de que los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que se plantean, suponen un alto componente del uso de las tecnologías.

Para la ejecución del proyecto se trabajó con una población de 41 docentes a tiempo completo los cuales pertenecen a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas distribuidos en dos licenciaturas, Estudios Socioculturales y Derecho.

La investigación abarca estas dos especialidades ya que en ambas se incorporan a los cambios planteados en los nuevos planes de estudio, siendo de interés para la institución, al incorporarse nuevas modalidades de organización, educación a distancia y semipresencial, lo cual requiere de un alto componente de uso de las tecnologías, además de contar con formas similares en la concepción y organización de sus programas docentes.

El claustro está conformado en su mayoría por docentes jóvenes, la edad promedio, es de 36 años, siendo la mediana 31 y la moda de 25. Esto incide en la distribución de profesores por categoría docentes, siendo los adiestrados el 29,27%, profesores con categoría de instructor 21,95%, asistentes 24,39%, auxiliares 21,95% y titular 2,44%. En la siguiente tabla se muestra la distribución por departamentos.

Tabla 2.

Distribución de docentes por departamento

Departamento o Área					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Estudios Socioculturales	22	53,7	53,7	53,7
	Derecho	11	26,8	26,8	80,5
	Idiomas	8	19,5	19,5	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Con respecto a las categorías científicas podemos apreciar en las tablas 2 que 30 para un 73,2% han cursado o se encuentra realizando estudios de maestría de manera presencial solo 1 para un 2,4% lo hace de manera mixta.

Tabla 3.

Modalidad de realización de estudios de maestría

Maestría					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ninguna	10	24,4	24,4	24,4
	presencial	30	73,2	73,2	97,6
	mixto	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

De estos docentes 18 se han titulado de master para un 43,9%, 13 están en curso para un 31,7% lo cual se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 4.

Estatus de estudios de maestría

Maestría Estatus					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ninguno	10	24,4	24,4	24,4
	en curso	13	31,7	31,7	56,1
	titulado	18	43,9	43,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Instrumentos y materiales

En este trabajo se muestran los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario a docentes como parte de los objetivos de la segunda fase de la investigación. Luego del estudio teórico realizado en la primera fase, en el cual se analizan los conceptos de evaluación formativa y los estándares y modelos relacionados con la competencia TIC, se toma como referencia el modelo y cuestionario elaborado por Pozo Pérez (2015) ya que demuestra una clara validez en su constructo a partir de los estudios teóricos realizados y se ajusta a las necesidades de la investigación que se plantea.

En el caso del estudio que se presenta el aporte se expresa, en la relación que se puede establecer entre cada uno de los indicadores de las unidades de competencia que se evalúan, con el concepto de competencia tomado de Ferrari (2012) y los conceptos analizados de evaluación formativa. Esta asociación permitirá, a partir de los resultados obtenidos, hacer propuestas de transformación y mejoras para la formación profesional de los docentes en función de la integración de las tecnologías al proceso de evaluación.

Antes de la aplicación final del instrumento se realizó una prueba piloto a una muestra de 25 docentes la cual se calculó utilizando el software STATS 2.0, para considerar su pertinencia, eficacia y calcular la validez y confiabilidad ya que este sería aplicado a otro contexto diferente para el cual fue elaborado.

En este sentido las pruebas realizadas resultaron satisfactorias obtenido un Alpha de Cronbach de α.957 considerado como alto. Para el análisis estadístico de los datos se elaboró una base de datos en el software IBM SPSS Statistics 22.

Resultados

A partir de la aplicación del cuestionario se obtuvo como resultado la percepción que el docente tiene del dominio de las competencias y de la necesidad que expresa de formarse en estas competencias. A continuación, se muestran tres tablas donde se resume la comparación de lo anteriormente planteado de las unidades de competencia UC1, UC2 y UC3.

Tabla 5.

Escala de medida para la interpretación de los dominios actuales y las necesidades encontradas

Dominio Actual:	**Necesidad de Dominio:**
1 = Competencia no desarrollada aún	1 = NINGUNA necesidad
2 = Dominio BÁSICO de la competencia	2 = POCA necesidad
3 = Dominio MEDIO de la competencia	3 = Necesidad MEDIA
4 = Dominio ALTO de la competencia	4 = Necesidad ALTA

5 = Domino EXPERTO de la competencia Necesidad	5 = Necesidad IMPRESCINDIBLE

Fuente: (Pozo Pérez, 2015)

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la UC1, relacionada con la planificación y diseño de experiencias de aprendizaje en ambientes presenciales y/o virtuales. Como se puede comprobar las medidas obtenidas demuestran relación entre el dominio actual y la necesidad de domino expresada en la relación bilateral que se establece en la mayoría de los casos por ejemplo UC1.B3, y en las UC1.P y UC1.GC.Vemos que en la unidad de competencia 1 básica (UC1.B) el docente se percibe con un nivel de3,02 en el dominio actual y en la necesidad de dominio plantea un 3,85 de necesidad lo cual lo ubica en un nivel medio de dominio y la necesidad de dominio de alta ya que se aproxima a 4.

En la unidad de competencia 1 de profundización (UC1.P) expresa un 2,47 de dominio y 4,07 de necesidad ubicándose entre el nivel básico y medio de dominio y expresando una necesidad alta de dominio.

Ya en el nivel de generación del conocimiento de la competencia (UC1.GC) se aprecia un 2,04 de dominio a lo que conduce una elevada necesidad de dominio en 4,17.

Tabla 6.

Resultados de la Unidad de Competencia 1

UC1	Competencias Digitales	Dominio Actual (media)	Necesidad de Dominio (Media)
En la planificación y Básicas	Comprendo las características, lenguajes y funcionamiento básico de las herramientas digitales más comunes para integrarlas en las situaciones de aprendizaje presencial apoyado con TIC.	3,32	3,63

	Identifico las posibilidades didácticas de las herramientas digitales básicas y de los materiales didácticos existentes.	3,37	3,83
	Diseño mecanismos para la identificación de necesidades de aprendizaje de mis alumnos utilizando herramientas o materiales digitales.	2,56	4,00
	Selecciono las herramientas digitales más adecuadas para su integración estratégica en el diseño de experiencias de aprendizaje presencial, de acuerdo con las metas de aprendizaje de los alumnos.	3,05	3,90
	Diseño las experiencias de aprendizaje presenciales enriquecidas con TIC y busco la metodología(s) didáctica más adecuada para guiar el aprendizaje de los alumnos.	2,78	3,89
Profundización	Exploro las características, lenguajes y funcionamiento de nuevas herramientas digitales para integrarlas en las experiencias de aprendizaje presencial y a distancia.	2,39	4,05
	Aprovecho mi experiencia docente y el conocimiento profundo que tengo de mi asignatura para aplicar las TIC de manera flexible en el diseño de una diversidad de situaciones de aprendizaje.	3,37	3,76
	Evalúo las potencialidades didácticas de nuevas herramientas y materiales didácticos digitales.	2,80	4,07
	Vinculo nuevas herramientas digitales con los posibles tipos de aprendizajes o competencias que promueven, señalando los momentos y contextos más adecuados para su utilización.	2,56	4,05

	Integro metodológicamente herramientas digitales cada vez más avanzadas en el diseño de experiencias de aprendizaje en red o a distancia.	2,02	4,32
	Diseño materiales digitales de aprendizaje más complejos tanto para entornos presenciales como para entornos virtuales y mixtos.	1,95	4,27
	Exploro nuevas metodologías y estrategias didácticas para aplicar las herramientas digitales en los entornos de aprendizaje presencial y/o virtual	2,20	4,00
Generación del Conocimiento	Exploro críticamente nuevos sistemas tecnológicos y redes de colaboración y gestión del conocimiento, para contribuir a la potenciación del aprendizaje y creatividad en los alumnos para la generación del conocimiento.	1,98	4,10
	Construyo experiencias de aprendizaje innovadoras incorporando pertinentemente recursos y sistemas tecnológicos complejos para la creación y difusión cooperativa del conocimiento.	2,02	4,12
	Diseño y desarrollo materiales de aprendizaje innovadores con la participación de los alumnos.	2,22	4,27
	Participo activamente, con mis alumnos y otros expertos en red, en la planeación y diseño de experiencias de aprendizaje que contribuyan a la mejora de las personas y de la sociedad.	1,95	4,20

Promedio Total de la Unidad de Competencia		2,53/ Básico	4,03/ Alta

En relación a la unidad de competencia 2 (UC2), relacionada con el desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje colaborativas presenciales y/o en red, el docente se percibe con nivel de 3,24 ubicándolo en un dominio medio y la necesidad de dominio se expresa en un 3,97 más cercano a una necesidad alta. En los siguientes niveles, profundización y generación del conocimiento de la UC2 se aprecia una mayor relación en cuanto a la significación bilateral que se establece entre las variables dominio actual y necesidad de dominio. En estas se observa que en la medida en que disminuye la variable dominio la necesidad aumenta su valor.

Otro elemento a destacar es la valoración individual que se aprecia de las unidades de competencia tanto de profundización como de generación del conocimiento, en las que los valores en las UC1.P1, P3 y P4, así como en las UC1.GC los valores son inferiores a 2 lo que sitúa a los docentes en un nivel entre competencia no desarrollada y nivel básico, siendo mayor en estos casos los valores expresados en la necesidad de dominio.

Tabla 7.

Resultados de la Unidad de Competencia 2

UC2	**Competencias Digitales**	**Dominio Actual (media)**	**Necesidad de Dominio (Media)**

En el desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje colaborativas presenciales y/o en red…	Básicas	Gestiono experiencias creativas de aprendizaje en entornos presenciales con apoyo de las herramientas digitales básicas para motivar y guiar el aprendizaje de los alumnos.	3,00	4,15
		Utilizo las metodologías de enseñanza – aprendizaje que conozco hasta el momento, para integrar las herramientas digitales básicas en los momentos adecuados del acto didáctico.	3,66	3,83
		Fomento la comunicación y el trabajo colaborativo a través de las herramientas digitales básicas de comunicación y colaboración digital.	3,02	3,90
		Gestiono los proyectos de investigación y trabajos de los alumnos con el apoyo de las herramientas digitales básicas.	3,27	3,98
	Profundización	Gestiono ambientes y plataformas de aprendizaje en red para desarrollar nuevas experiencias colaborativas de aprendizaje, que permitan a los alumnos resolver situaciones complejas ya sea simuladas o de la realidad.	1,85	4,34
		Adapto estratégica y metodológicamente herramientas digitales y materiales de aprendizaje más complejos, para su utilización en los momentos adecuados del acto didáctico	2,12	4,27
		Conduzco los proyectos de investigación y las experiencias de los alumnos a través de casos o problemas simulados o reales, con el apoyo de herramientas digitales avanzadas y de trabajo colaborativo en red.	1,95	4,24

	Fomento la comunicación, la reflexión crítica y el liderazgo de los alumnos usando herramientas de comunicación y trabajo colaborativo en red.	1,98	4,17
	Desarrollo metodologías innovadoras de enseñanza con herramientas digitales más avanzadas para construir, gestionar y difundir el conocimiento con los alumnos y con otras personas a través de los diversos tipos de redes.	1,76	4,15
	Exploto al máximo las posibilidades de las plataformas de aprendizaje y de gestión del conocimiento en red para potenciar el conocimiento individual y sobre todo colaborativo de los alumnos.	1,68	4,49
Generación del Conocimiento	Adapto y creo mis propias plataformas de aprendizaje y de gestión del conocimiento acordes con las necesidades específicas de los alumnos.	1,80	4,44
	Dirijo a los alumnos en una serie de variadas experiencias y escenarios reales y simulados a través de la red, que le faciliten su propia construcción del conocimiento y la creación y conducción de sus propios proyectos de aprendizaje y de investigación.	1,41	4,15
Promedio Total de la Unidad de Competencia		2,29/ Básico	4,18/ Alto

Relacionado con la orientación, guía y evaluación de los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos en entornos presenciales y/o virtuales el docente se percibe con niveles inferiores a los analizados en las unidades de competencia anteriores. En esta unidad de competencia se ubica el dominio actual en un nivel

básico y la necesidad de dominio en un nivel alto. De igual forma se expresa una alta significación bilateral entre ambas variables.

Tabla 8.

Resultados de la Unidad de Competencia 3

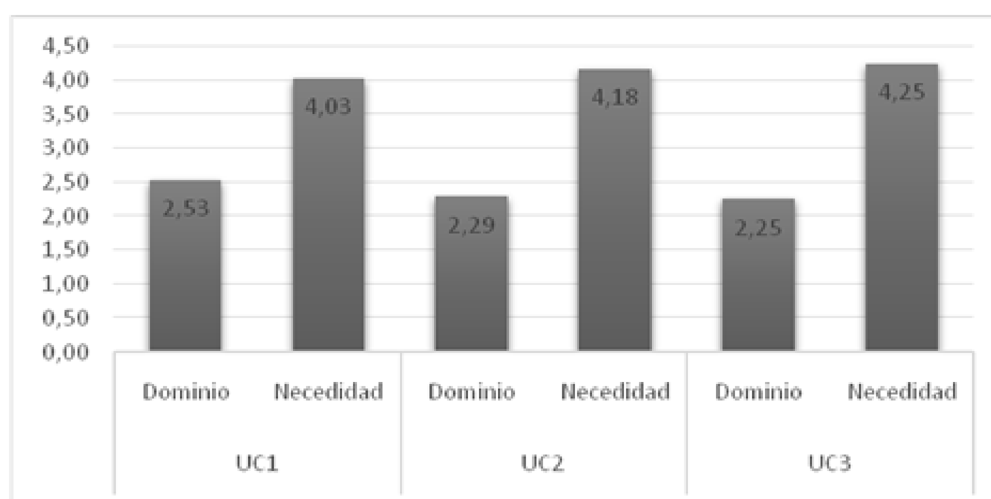
UC3		**Competencias Digitales**	**Dominio Actual (media)**	**Necesidad de Dominio (Media)**
En cuanto a la orientación, guía y evaluación de los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos en entornos presenciales y/o virtuales	Básicas	Analizo las necesidades de aprendizaje, los conocimientos previos y las motivaciones de los alumnos con el apoyo de herramientas o materiales digitales.	2,85	4,05
		Evalúo continuamente los aprendizajes y los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos en entornos presenciales de aprendizaje mediados por TIC.	2,46	4,20
		Aplico y ajusto los apoyos necesarios para guiar el aprendizaje con apoyo de las TIC en entornos presenciales de aprendizaje.	2,76	4,20
		Utilizo las herramientas digitales para la construcción de instrumentos para la evaluación y auto evaluación de los aprendizajes de los alumnos.	2,49	4,00
		Utilizo las plataformas virtuales de gestión de contenidos académicos de la institución para administrar el sistema de evaluación del curso y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos.	1,90	4,27
	Profundiz	Propongo actividades y experiencias de aprendizaje motivadoras y complejas con el uso de herramientas digitales para valorar y fomentar el grado de	2,73	4,07

	comprensión, creatividad, análisis crítico y pensamiento práctico de los alumnos.		
	Tutorizo los procesos de aprendizaje y de comunicación de los alumnos en entornos virtuales de aprendizaje, cediendo el control al alumno cuando éste es capaz de asumirlo y recuperando el papel de guía cuando así lo precise.	1,85	4,27
	Conduzco la participación y las interacciones de los alumnos con los contenidos, los materiales de aprendizaje, los compañeros, otras personas y expertos en red.	1,73	4,20
	Proveo a los alumnos el acceso a múltiples perspectivas y contenidos, así como variadas formas de evaluación y retroalimentación mediadas por TIC.	2,29	4,10
Generación del conocimiento	Modelo el pensamiento creativo e innovador impulsando a los alumnos a que participen y se impliquen activamente en la planeación, desarrollo y resolución de situaciones o problemas de la realidad social con el apoyo de las TIC.	2,32	4,02
	Analizo colaborativamente con alumnos y expertos a través de la red, el contexto social actual y sus problemáticas específicas para orientar las reflexiones y los procesos de construcción del conocimiento.	1,88	4,22
	Apoyo mediante las TIC el proceso de reflexión de los alumnos cuando se enfrentan a la evaluación externa proveniente de su participación en proyectos de la realidad social.	1,76	4,20
Promedio Total de la Unidad de Competencia		2,25/ Básico	4,15/ Alto

A partir de la construcción de estas tablas se realizó un gráfico que ilustra a manera de resumen el promedio del dominio actual y de la necesidad de dominio de las competencias.

Grafico 1.

Resumen de Dominio y Necesidad de Unidades de Competencia UC1, UC2 y UC3



Discusión y conclusiones

Como resultado del proceso de revisión y análisis de la literatura e investigaciones que expresan antecedentes en el campo en que se conduce la investigación, se pudo constatar la relación entre la evaluación formativa y las competencias digitales que el docente debe poseer para el efectivo desarrollo del proceso evaluativo usando las tecnologías. Estas se manifiestan en las unidades de competencia que conforman el cuestionario aplicado.

En la UC1, relacionada con la planificación y diseño de experiencias de aprendizaje en ambientes presenciales y/o virtuales, se expresa que el docente debe poseer competencias que le permitan el dominio de las herramientas digitales básicas, la elaboración, selección, diseño y aplicación de materiales que le permitan interactuar con plataformas digitales de evaluación y gestión del conocimiento sirviendo como guía a los estudiantes.

La UC2 orientada al desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje colaborativas presenciales y/o en red describe aquellas competencias que el

docente debe dominar para lograr ser un guía, gestor del conocimiento lo cual le permita la sistematicidad que requiere el proceso de evaluación formativa.

Por último, la UC3 que plantea la orientación, guía y evaluación de los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos en entornos presenciales y/o virtuales, resuelve integrar estas competencias en los procesos de evaluación con un carácter formativo donde el docente es guía, orientador y gestor de ambientes colaborativos, de construcción del conocimiento en los cuales la retroalimentación es un elemento esencial para lograr la efectividad del proceso.

A partir de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario se ha podido constar el nivel de competencias expresadas por los docentes. Se puede a preciar que en las unidades de competencia básicas los docentes expresan niveles entre básico y medio, siendo en las demás de básico, aunque se puede apreciar que, en 15 unidades de competencias de 40, para un 37,5% se expresan valores por debajo de 2, lo que los ubica en niveles entre competencia no desarrollada y dominio básico de la competencia. Estos resultados son más significativos en los niveles de generación del conocimiento y profundización.

Es de destacar que estos valores se aprecian en aquellas competencias que exigen del docente el uso de las redes para la gestión, trabajo colaborativo, procesos de reflexión, construcción del conocimiento, conducción de procesos de evaluación.

Dados estos resultados y expresado en los altos valores en las necesidades de dominio, también se ha podido constatar aquellos campos en los que con mayor rigor se debe incidir para la confección de acciones de formación y capacitación tanto en la formación de estas competencias como en su integración metodológica en el proceso de evaluación.

Como limitantes en los resultados que se presentan se puede señalar la necesaria profundización con el uso de otras técnicas de investigación cualitativas, grupos de discusión y entrevistas en profundidad que aporten los criterios de los docentes y permitan constatar limitaciones, fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades en la integración de las tecnologías en el proceso de evaluación.

Referencias

Alcañiz Zanón, M, Chuliá Soler, H, Riera Prunera, C. y Santolino Prieto, M. (2015). Evaluación formativa entre iguales: una experiencia de mejora competencial en estudiantes de Estadística. @tic. revista d'innovació educativa. 15. 2015; 46-54.

Cebrián de la Serna, M. (2014). El e-portafolio de evidencias y la evaluación formativa con erúbricas, EmRede. Revista de Educação a Distancia, 1; 1–14.

Cebrián de la Serna, M. y Bergman, M. E. (2014). Evaluación formativa con erúbrica: aproximación al estado del arte. REDU, Revista de Docencia Universitaria., 12; 15–22.

Cebrián de la Serna, M, Serrano Angulo, J. y Ruiz Torres, M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. Comunicar, XXII, 43,153–161.

Dunn, K. E. y Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education, Practical Assessment, Research & Evaluation 14; 1-11.

Ibabe Erostarbe, I, y Jaureguizar Albonigamayor, J. J. (2007). Auto-evaluación a través de Internet: variables metacognitivas y rendimiento académico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa.*, *6*, 59–76.

Fernández Medina, C.R. (2017). Desarrollo de competencias digitales de docentes y estudiantes en procesos de evaluación formativa con TIC. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado de https://goo.gl/y4PJQF.

Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. JRC Technical Reports. https://doi.org/10.2791/82116.

Gallego Arrufat, M.J. y Raposo-Rivas, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas, REDU. Revista de Docencia Universitaria., 12; 197–215.

Jané, M. (2004). Evaluación del aprendizaje: ¿Problema o herramienta? Revista de

Estudios Sociales, 20, 93-98.

Lombillo Rivero, I, Valera Alfonso, O. y Rodríguez Lohuiz, I. (2011). Estrategia metodológica para la integración de las TIC como medio de enseñanza en la didáctica universitaria. Apertura, 3. Recuperado de https://goo.gl/C4JBqG.

Melmer, R, Burmaster, E. y James, T. K. (2008). Attributes of effective formative assessment. Council of Chief State School Officers One. Washington, DC.

Mendieta-Baltodano, C. de M, Vázquez-Cano, E. y Cobos-Sanchiz, D. (2017). Valoración de las competencias tecnológicas del profesorado universitario: un estudio en la Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo (UNAN-Managua). EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.

Morales Vallejo, P. (2010). La evaluación formativa. 1-47. Recuperado de https://goo.gl/UWcyqS.

Olmos Miguelañez, S. (2008). Evaluación Formativa y Sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las Tecnologías a la Evaluación Educativa. (Tesis doctoral). Universidad de Salmanca.

Pozo Pérez, K. V. (2015). Evaluación de Necesidades de Formación Continua en Competencia Digital del Profesorado Universitario Mexicano para la Sociedad del Conocimiento. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de https://goo.gl/qA87UR.

Sampieri, R. H, Collado, C. F. y Lucio, M. del P. B. (2010). Metodología de la investigación. (5ta ed.). Mexico.

Vera Noriega, J. A, Torres Moran, L. E. y Martínez García, E. E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. Pixel-Bit: Re-vista de medios y educación, 44, 143-155. https://goo.gl/ke2oeJ.

Villalustre Martínez, L. y del Moral Pérez, M. E. (2010). E-portafolios y rúbricas de evaluación en ruralnet. Pixel-Bit. Revista de Medios de Educación, 93-105.

3.

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE, ENFOQUE Y PERSPECTIVAS AMBIENTALES, PARA LA PROTECCIÓN DE LOS ECOSISTEMAS URBANOS.

"*La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo*."

Nelson Mandela.

Clara Inés Pinilla Moscoso[1] y Diana Stephanie Puertas P[2]
Institución: [1] Universidad de la Sabana y Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá, Colombia
Grupo de Investigación: Sociopolítica, cultura y ambiente .Universidad de la Sabana y Grupo investigación Gestión Ambiental Andina
consultoriaclarapinilla@gmail.com, clpinilla@areandina.edu.co
dpuertas@javeriana.edu.co

Resumen

A partir de la experiencia adquirida por El grupo de investigación Sociopolitica, cultura y ambiente de la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana , en Alianza con el Grupo de Investigación de Gestión Ambiental Andina de la Especialización en gestión Ambiental, donde se han venido planteando desafíos frente las posibilidades investigativas en Educación y Gestión ambiental, aspecto que ha venido desarrollando desde hace cinco años en los ecosistemas estratégicos, humedal Guaymaral, reserva forestal protectora Van Der Hammen y las relaciones de sus comunidades con estos ecosistemas en el contexto de ciudad y región, del cual se analizan varias problemáticas ambientales que llegaron a

1 Pinilla M Clara I. Coordinadora del grupo de investigación Gestión Ambiental Andina de la Especialización Gestión Ambiental de la Fundación Universitaria del Área Andina y Coinvestigadora del Grupo Investigación sociopolítica Cultura y Ambiente de la Universidad de la Sabana. PhD in Ecology & Environmental Health. Bióloga y Administradora den Recursos Naturales MSC Saneamiento y desarrollo ambiental. U. Javeriana.
2 Puertas P. Diana Stephanie .Antropóloga (c) y Politóloga(c) U javeriana .Co-investigadora

convertirse en serios conflictos ambientales como Presión Urbanística por Proyecto Lagos de Torca, en Territorio Borde Norte de La Ciudad. **Problemática** Lo anterior ha generado en el territorio grandes inconformidades por la amenaza de deterioro ambiental del pulmón verde de la ciudad y más aún cuando la calidad del aire está en alerta amarilla por parte de la secretaria de ambiente, el otra disputa por falta de protección al páramo Sumapaz las disputas por la tierra, reflejan escenario de conflicto convirtiendo el páramo en peligro, el conflicto armado y la actividad agraria lo están afectando en gran medida, es una zona muy frágil y el Ecoturismo afecta su funcionamiento; otro conflicto por Relleno Dona Juana, industria extractiva, contaminación, cambio climático y el deterioro de las diferentes fuentes hídricas y humedales son motivo de disputas recurrentes entre las autoridades distritales, ambientales y diferentes actores sociales en la ciudad por discrepancias en las concepciones, visiones y conocimiento ambiental del territorio. El Conflicto ambiental generado por Presión Urbanística según Proyecto Lagos de Torca, en Territorio Borde Norte de La Ciudad. La CAR, en el año 2011 declaró a la Reserva Forestal Thomas Van der Hammen como un ecosistema estratégico para la estructura ecológica principal de la Bogotá- región. Sin embargo, por estas presiones urbanísticas, se ha generado en el territorio grandes inconformidades por la amenaza de deterioro ambiental del pulmón verde del que pueden beneficiarse la ciudad. **Metodología.** correspondió a la investigación de tipo cualitativo descriptivo. Se Aplicó la Investigación acción participativa, IAP, teniendo en cuenta lo propuesto por Fals Borda, esta metodología de IAP permite transformar la realidad y hacerla más pertinente en relación con un método de trabajo educativo, renovador que tiene como fundamentos la creatividad y el diálogo; permitiendo involucrar de manera directa a los diferentes actores sociales, por medio de las acciones que ellos mismos proponen como alternativas de solución a las problemáticas identificadas en el territorio , y cuyo interés principal es generar cambios y transformaciones socio-ambientales **Resultados**. Lo anterior conduce al análisis del territorio, aspectos que han sido los pilares para la construcción de la Propuesta de trabajo interdisciplinar y sistémico, dentro de las Líneas de Investigación Participación, educación y cultura para la sostenibilidad PECUS y

Educación para la sostenibilidad, que conciben espacios analíticos, para Interpretar el alcance de las acciones de la educación para el desarrollo sostenible y la gestión ambiental, a partir del conocimiento de los fundamentos de un sistema de educación y gestión por procesos, teniendo en cuenta los principios de la formación integral en los seres humanos, en las dimensiones social-cultural, ecológica y política, elementos que conducen a las relaciones armónicas de los seres humanos para con la sociedad y el medio ambiente, con el fin de alcanzar la Protección de los ecosistemas, y el bienestar humano.

Introducción

El concepto de educación para el desarrollo sostenible y desarrollo sostenible desarrollo sostenible, han sido objeto de gran discusión y análisis durante varios años, de cuestionamientos y debates teórico–prácticos en el ámbito disciplinar , investigativo, pedagógico y económico. Las teorías revisadas permiten, conocer los argumentos de Instituciones como la UNESCO y de autores que soportan aspectos epistemológicos, enfoques disciplinares o también multidisciplinares. A partir de allí surge la necesidad de relacionar algunas preguntas de carácter investigativo como las siguientes**:**

¿Qué aspectos conceptuales se requieren, para desarrollar la educación para el desarrollo sostenible, desde un enfoque sistémico e interdisciplinar? ¿Cuál es la finalidad de la educación para el desarrollo sostenible en el contexto actual de crisis socio-ambiental?

Estas preguntas inspiraron las ideas investigativas en territorios de conflictos socio-ambientales en la ciudad de Bogotá, en el sector borde norte y en el contexto de ciudad- región. La ciudad quiere mejorar su bienestar humano y la cultura ciudadana y por tanto aumentan las aspiraciones a los derechos humanos y la dignidad. Los diferentes actores sociales y grupos humanos expresan más sensibilidad y conciencia para proteger el medio ambiente y buscar la calidad de vida, a pesar de que persisten la intolerancia, las desigualdades y los conflictos. Cada vez el desarrollo sostenible es inalcanzable por las diferentes presiones que impiden la protección ambiental y el bienestar humano.

La esperanza de la ciudad, es una educación para el desarrollo sostenible para todos los sectores y roles. La sociedad que inter-actúa y vivencia la ciudad de Bogotá, cada día experimenta diferentes presiones socio-políticas, relacionadas con el medio ambiente, situaciones que generan disímiles reacciones sociales, este asunto exige nuevas formas de educación, como la educación para el desarrollo sostenible, que fomenta y promueve, las relaciones armónicas de los seres humanos con la sociedad y la naturaleza, e incluyente para las mismas autoridades ambientales y de gobierno, que ejercen control y poder sobre el futuro del patrimonio natural de la ciudad. Se pretende que la educación para el desarrollo sostenible, desarrolle herramientas para la vida, donde la cultura de la convivencia, el respeto por la vida en todas sus formas y manifestaciones, contribuyan al bienestar humano y a proteger los bienes y servicios ecosistémicos de los recursos naturales de la ciudad.

Los Objetivos que permitieron el logro de este ejercicio investigativo corresponde a **1-Objetivo general:** Promover la realización de investigaciones en el ámbito de la Educación para la para la Sostenibilidad, mediante la formulación y ejecución de proyectos de investigación dirigidos a la búsqueda de soluciones a los problemas socio-ambientales existentes, en las instituciones educativas y su área de influencia que sirvan de base para la toma de decisiones a las instituciones involucradas, dentro del marco de apoyo a las políticas Publicas ambientales dirigidas al Sector educativo. **2- Objetivo específico:** Formar Nuevos profesionales en el conocimiento de la educación para el desarrollo sostenible, para que aporten a la toma decisiones y apliquen elementos éticos y de responsabilidad social, dentro de los requerimientos de la sostenibilidad educativa y comunitaria dentro del marco del bienestar humano.

Justificación

La Propuesta interdisciplinar y sistémica en Educación para el desarrollo sostenible, está centrada integrar las principales dimensiones del desarrollo sostenible a la formación de los seres humanos en la Dimensión ambiental-ecológica, dimensión

socioeconómica y cultural y la dimensión política, aspectos que se articulan a través de un currículo que desarrolle los principios de la sustentabilidad.

La crisis ambiental y los cambios acelerados, altos grados de deterioro ambiental y potencialmente irreversibles que tienen consecuencias graves en el bienestar humano; como ausencia de salud ambiental, calidad del agua, falta de seguridad alimentaria, la calidad del aire, invasión por residuos sólidos y la falta de una pedagogía para adaptabilidad al cambio climático, decadencia en la ética ambiental y los valores sociales, son aspectos que requieren con urgencia un plan de acción educativo y político, para frenar un sociedad sin norte donde la vida de todos es vulnerable y está en riesgo. Es así, como el fundamento de la Educación para el desarrollo sostenible, es indagar y explorar desde la educación, elementos para superar la crisis ambiental actual y se caracteriza por su orientación a la búsqueda de soluciones que permitan prevenir, mitigar, corregir y/o compensar los problemas socio-ambientales que aquejan los diferentes sectores educativos y empresariales, en las localidades de la ciudad y en áreas de influencia de ciudad –región.

La situación ambiental actual exige cambios globales y acciones de Educación para el desarrollo sostenible, que implican capacitar a las comunidades a través de diversas didácticas y de innovación ambiental, como estrategia para fomentar la Participación, de funcionarios del estado, diferentes grupos y colectivos sociales y educativos en el ámbito local, etc, propiciando nuevos espacios, de intervención y el fortalecimiento de los ya existentes, en pro del bienestar humano. Es de vital importancia que la investigación para la Sostenibilidad ambiental y la educación para el desarrollo sostenible, esté relacionada con los procesos, de cambio pedagógico, didáctico, social y modernización curricular educativa, dentro del marco de acuerdos sociales e institucionales que generen el conocimiento en función de consolidar ambientes saludables y sostenibles. A través de investigación en Educación para la Sostenibilidad Se plantea reflexionar parla formación de la toma conciencia con responsabilidad social ambiental en la protección, conservación y mejoramiento del medio ambiente, de tal manera que los grupos sociales se

comporten y actúen de acuerdo a las normas ambientales y sociales. asegurando un ambiente sano y saludable, promoviendo y participando en las actividades encaminadas a la protección, prevención de los riesgos y salud de las comunidades.

La educación para el desarrollo sostenible, pretende en la ciudad de Bogotá, fortalecer procesos sociales que contribuyan a la mejor comprensión del ambiente, donde participan diferentes actores como las organizaciones sociales, la academia, las instituciones. Se espera que la formación a partir de la fundamentación epistemológica del desarrollo sostenible y el contexto socioambiental y político los ciudadanos actúen de manera diferente en el territorio, dentro de las relaciones armónicas con el entorno, construyendo colectivamente el bienestar de la ciudad.

Aproximaciones Epistemológicas

Al reseñar la importancia de la Educación para el desarrollo sostenible, es vital la revisión y la referenciación académica de algunos investigadores, que aportan diferentes ópticas, conocimientos y a partir de este ejercicio, surgen elementos determinantes y fundamentales en la formación de los seres humanos, que desde los primeros años de vida, empezando por la familia y posteriormente en diferentes roles de formación, impartidos por diferentes de centros educativos, aspectos deben manifestarse, en las relaciones armónicas del ser humano con su misma especie, con la sociedad y con la naturaleza, a pesar de estos esfuerzos de tipo socioeducativo, aún hay déficit en estas relaciones de los seres humanos con sus congéneres y con el medio ambiente, situación que requiere un planteamiento de perspectiva Ética y de Responsabilidad social, desde la misma educación impartida por la familia y que continua en las instituciones educativas

La Educación para la Sostenibilidad[3] plantea*:" Los ciudadanos del mundo tienen que encontrar su camino hacia la sostenibilidad. Nuestra base de conocimientos actual no contiene las soluciones a los problemas ambientales, sociales y económicos contemporáneos. La educación de hoy en día es crucial para que los*

[3] Fuente http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/

líderes y ciudadanos del mañana desarrollen la habilidad de encontrar soluciones y crear nuevos senderos hacia un futuro mejor".

Dado el anterior planteamiento es muy importante que las Universidades, con Facultades de Educación, Ciencias sociales, humanas, ambientales y programas de postgrado que incursionan en la formación de profesores, que articulen en su quehacer investigativo, nuevos planteamientos conducentes a reflexiones epistemológicas, sobre aspectos transversales en la formación de profesionales de la educación, en el estudio y búsquedas metodológicas y didácticas sobre los principios y valores subyacentes al Desarrollo Sostenible para llegar a diferentes grupos y actores sociales en acciones de intervención socio-política, socio-ambiental y socio-pedagógica encaminadas a mejorar las condiciones de vida de los entornos educativos y locales de la ciudad y la región.

La educación para la sostenibilidad (ES)4 pretende "*ser un proceso de formación continua de una ciudadanía informada e implicada, que disponga de herramientas creativas para la resolución de los problemas, una cultura científica y social, y el compromiso de protagonizar actuaciones responsables, tanto individuales como colectivas. Estas actuaciones ayudarán a garantizar un futuro viable desde el punto de vista ecológico, y próspero desde el económico. La educación para el desarrollo sostenible tiene el potencial necesario como herramienta para construir unos puentes más sólidos entre el aula y la empresa, y entre las escuelas y las comunidades."*

La educación en este sentido se preocupa por el bienestar de las cuatro dimensiones de la sostenibilidad a saber: El medio ambiente, La sociedad, La cultura y La economía;

> El *desarrollo sostenible* (DS) es la satisfacción de las necesidades de generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades". Se trata de una visión

[4] Walter Leal Filho. La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales. Hamburg University of Applied Sciences. Research and Transfer Centre «Applications of Life Sciences». Hamburg, Germany. Revista de Educación, número extraordinario 2009, pp. 263-277 Fecha de entrada: 30-03-2009 Fecha de aceptación: 15-04-2009

holística que concibe al desarrollo sostenible en cuatro pilares básicos: social, ambiental, económico e institucional (este último es un subsistema regulador). Y de entrada el DS se define como mucho más que el "desarrollo verde". Gallopín (2003 p. 27) también aporta a la discusión al afirmar de manera enfática que: "desarrollo no es sinónimo de crecimiento económico; éste es sólo uno de los medios para lograr el primero". En este sentido, desarrollo económico no puede encasillarse solo en crecimiento material, de hecho, en la actualidad es muy difícil ocultar que el crecimiento se enfrenta a limitaciones entre los recursos naturales como a la "saturación de los mismos para diluir o neutralizar los contaminantes y los desechos" que surgen del proceso productivo.

El informe "*Nuestro Futuro Común*" (1987), plantea que los conceptos de medio ambiente y desarrollo no pueden ser separados, pues avanzan en pro de un mismo objetivo y se encuentran inevitablemente articulados y lo define como: Un proceso sociopolítico y económico cuyo objetivo es la satisfacción de las necesidades y aspiraciones humanas en las dimensiones ecológicas, elementos vitales para la vida misma y Éticos pensando en utilizar racionalmente los recursos naturales y dejar reservas para las generaciones futuras. Igualmente la Educación para la Sostenibilidad promueve el aprendizaje participativo, los cuales requieren con urgencia indagar didácticas, caminos, formas, rutas, interpretaciones, senderos para llegar a grupos sociales complejos que integran el sector educativo, colectivos sociales y la sociedad. Uno de los aspectos relevantes de la educación para el desarrollo sostenible y educación para la sostenibilidad, está relacionado precisamente por la afectividad, compromiso, formación en valores y convicción de vida que los procesos pedagógicos generan y además dinamiza los siguientes aprendizajes:

- Promueve el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- Desarrollo ambiental Institucional, local y regional, teniendo presentes las necesidades, percepciones y condiciones ecológicas, sociales y humanas
- Encuentra escenarios en todos los niveles y modalidades educativas.

- Acepta e indaga sobre la naturaleza en constante evolución del concepto de sostenibilidad;
- Desarrolla la capacidad reflexiva, critica y constructiva de los formadores de formadores y profesores desde la educación, la formación ciudadana, la pedagogía ambiental y ecológica caminos didácticos y metodológicos que conlleven a plantear nuevas formas de las relaciones hombre-sociedad - naturaleza
- Es interdisciplinaria, sistémica, holística, integral y es flexible en el trabajo con otros campos del conocimiento por el objeto es trabajar por la vida, su calidad y su sentido.

Criterios de la educación para la sostenibilidad, un trabajo con enfoque sistémico de interdisciplinar, por excelencia

Los criterios de la educación para la sostenibilidad, encaminados bajos los enfoques sistémico e interdisciplinar facilitan la organización de currículos integrales dirigidos a la formación de diferentes colectivos sociales, como sujetos vitales para la sociedad y supone elementos curriculares y didácticos donde la innovación, la ciencia y la tecnología juegan un papel protagónico. Al respecto, Leff (2004. P.36), sostiene que las prácticas racionales adecuadas del uso que se tenga de los recursos dependen en gran parte del sistema de valores de las comunidades, de la significación cultural de sus recursos, de la lógica social y ecológica de sus prácticas productivas. Por lo cual, la construcción de una nueva Racionalidad Ambiental demanda nuevos acercamientos que permitan integrar la Valoración de las condiciones ecológicas de sustentabilidad, de los significados y sentidos de la naturaleza construidos desde la cultura.

Por otra parte, en el Plan Decenal de la Educación de la Unesco, se afirma que todas las personas independientemente de su condición social o profesión deben ser preparadas para resolver todas las problemáticas ambientales que amenazan la sostenibilidad del planeta. Todas las problemáticas han sido afirmadas

en las cumbres de Rio de Janeiro (1992), con la Carta de la Tierra y la Cumbre mundial sobre el Desarrollo Sostenible de Johannesburgo (Sudáfrica), en 2002, en las cuales se clama que las sociedades de desarrollo económico prioricen el desarrollo sostenible y la preservación del medio ambiente. Las grandes ciudades como Bogotá, de gran complejidad socioambiental y las unidades territoriales locales dentro del marco de la ciudad región , cuyos actores dirigentes de la gobernabilidad de los territorios y los habitantes como actores sociales que causan sobre el medio ambiente complicadas acciones antrópicas exigen cada vez más acciones educativas representadas por seminarios de actualización, diplomados, cursos formales, los cuales deben ser incluyentes a toda la población sobre educación para el desarrollo sostenible, donde la voluntad política y social de las localidades y municipios sea política obligatoria, dados los altos niveles de deterioro ambiental y cambio climático y conflictos socio-ambientales por proteger la vida.

En relación con el desarrollo sostenible, la Unesco (2002: 5), establece que las prácticas de desarrollo sostenible deben ser integradas en todos los sistemas educativos para fomentar los cambios de comportamiento necesarios para preservar el futuro del medio ambiente y su relación de viabilidad con las políticas económicas del momento mundial. En otras palabras, la educación es el medio más importante de la conservación ambiental, la eficacia de los modelos económicos y el desarrollo sostenible de las futuras generaciones. Las transformaciones y nuevos fenómenos sociales, políticos, económicos, culturales, morales, ambientales y ecológicos plantean retos a la educación y necesidades de transformación para responder a las nuevas exigencias de la sociedad, cuidado de la vida y protección del planeta tierra.

La Educación para la sostenibilidad, surge precisamente como uno de los retos fundamentales que se nos presentan, el carácter sistémico de problemas *y soluciones*: la estrecha vinculación de los problemas, que se refuerzan mutuamente y han adquirido un carácter global, exige un tratamiento igualmente global de las soluciones, mediante lo que se ha denominado *pensamiento sistémico* (Collins, Genet y Christian, 2013). El mejor tratamiento socio-educativo y ambiental es

elaborar, diseñar y desarrollar currículos comprometidos con la educación sostenible y la sostenibilidad ambiental, de tal forma que se asegure la transformación en cambios de actitud en los seres humanos y sociedad frente a las relaciones con el medio ambiente y se llegue en forma responsable y apropiada a trabajar y actuar inteligentemente por el cuidado del planeta tierra.

En 1972 en la conferencia sobre el medio ambiente humano de Estocolmo, se plantea la necesidad de generar procesos de educación ambiental, luego en 1977 con la elaboración de los principios orientadores de la educación ambiental en la conferencia de Tbilis donde los principios básicos plantean una nueva ética que oriente los valores y comportamientos hacia el cumplimiento de los objetivos de la sustentabilidad ecológica y equidad social para una nueva concepción del mundo como sistemas complejos, lo que debe reconstruir el conocimiento existente y las inclusión de la interdisciplinariedad (Leff, 2004). La construcción de lo ambiental debe estar basada en la racionalidad social, orientado por los valores y saberes que permitan la transformación del orden político, económico y cultural, con bases ecológicas y significaciones culturales, de esta manera la educación es un proceso estratégico para transformar los valores, habilidades y capacidades hacia la transición a la sustentabilidad.

La Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, celebrada en Aichi-Nagoya (Japón) del 10 al 12 de noviembre de(2014) ,dice que pedimos que se tomen medidas urgentes para fortalecer y ampliar en mayor medida la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), a fin de permitir a las generaciones actuales satisfacer sus necesidades, al mismo tiempo que se brinda a las generaciones futuras la posibilidad de satisfacer las suyas, aplicando para ello un enfoque equilibrado e integrado de las dimensiones económica, social y ambiental del desarrollo sostenible.

Un buen punto de partida para abordar los valores en la enseñanza y el aprendizaje relacionado con la EDS es la Carta de la Tierra. La Carta de la Tierra es un marco

ético que incluye el respeto y el cuidado por la comunidad de vida, la integridad ecológica, los derechos humanos universales, el respeto por la diversidad, una economía justa, la democracia y una cultura de paz. La Carta de la Tierra es el producto de diez años de diálogo sostenido por diversas culturas del mundo acerca de metas comunes y valores compartidos. Se ha utilizado con éxito en programas educativos en todo el mundo durante los últimos años. UNESCO –EDS (2012, pág,36).

Es importante valorar y reconocer que La Carta de la tierra surge de la iniciativa de un movimiento de la sociedad civil interesada en lograr un mundo más justo, pacífico y sostenible por medio de una serie de valores básicos compartidos en torno a un mundo de justicia social, no violencia e integridad ecológica. (Herrería, A. y Conde, J. 2009). La educación para el desarrollo sostenible destaca la importancia de buscar la manera de proteger y educar a las comunidades para poder lograr apropiación y cuidado por los territorios, formar a los ciudadanos en relaciones armónicas con los diferentes grupos humanos, con la sociedad y la naturaleza.

La situación tan delicada de la crisis socio-ambiental por la que estamos atravesando en el mundo, es escenario que amerita la educación y la investigación por diferentes grupos humanos, culturas y políticas que vislumbren caminos, para que se establezcan alianzas estratégicas, en la búsqueda de soluciones para poder tener un mejor futuro. Es evidente que la problemática ambiental que se presenta cada día, en los diferentes puntos geográficos, se manifiesta con el irrespeto a la vida misma y a los recursos naturales, aspectos por lo cual, urge una educación para el desarrollo sostenible, con el fin de generar conciencia y responsabilidad social para lograr una generación futura con grandes expectativas de compromiso para erradicar la pobreza, las injusticias, analfabetismo, la sobrepoblación y los conflictos violentos, pues el ideal es promover en la humanidad, para establecer sociedades que se comprometan al cuidado de la tierra y el de cuidarnos unos a otros, promoviendo los valores para poder tener una mejor bienestar para todos.

Según la UNESCO (2015, pág,10). Reafirmar una visión humanista de la educación La educación no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, pero una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo. En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Los principios éticos y morales de una visión humanista del desarrollo se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión. De otro lado debemos identificar y entender que todos tenemos una responsabilidad para poder ofrecer bienestar tanto para nosotros como para las sociedades futuras, que se responsabilicen en ser justas en las decisiones a tomar, en participar en las mejoras propuestas, las cuales alcanza una cultura sostenible.

METODOLOGÍA

Tipo de Investigación. La metodología de Enfoque Cualitativo; genero datos descriptivos: busco estudiar en profundidad una situación socio-ambientales en el territorio de ciudad zona norte y facilitó la comprensión, permitiendo establecer inferencias plausibles en la propuesta de educación para el desarrollo sostenible. Se Aplicó **la Investigación acción participativa, IAP**, teniendo en cuenta lo propuesto por Fals Borda, esta metodología de IAP permite transformar la realidad y hacerla más pertinente en relación con un método de trabajo educativo, renovador que tiene como fundamentos la creatividad y el diálogo; permitiendo involucrar de manera directa a los diferentes actores sociales, por medio de las acciones que ellos mismos proponen como alternativas de solución a las problemáticas identificadas en el territorio , y cuyo interés principal es generar cambios y transformaciones socio-ambientales.

La investigación acción participativa, IA-Investigación Acción y las cartografías sociales son metodologías que pueden ser usadas en la esta Línea de trabajo investigativo y que apunta a la producción de un conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio , instituciones educativas,

comunidades educativas con el fin de lograr la transformación social, ambiental y ecológica, consolidar una cultura ambiental y preventiva para vida y la salud escolar y colectiva.

Resultados

La Educación para el desarrollo sostenible, no se limita a la formación del cuidado de los recursos naturales, se interesa por unificar concepciones de relaciones armónicas con el entorno que nos rodea y se centra también en una formación integral, la cual se considera la Ética , la economía, la cultura, la política y ofrece diversos puntos de perspectiva, hacia, la protección y el respeto entre los seres humanos , cuidado del medio ambiente, para lograr el gran objetivo de salvaguardar el planeta, es así como la Carta de la Tierra, pretende una educación global, una educación de sentimientos, creando conciencia y responsabilidad en la humanidad, donde prima la responsabilidad de promover el cuidado y protección del planeta. Véase cuadro No 1

Cuadro No 1 Didáctica para la educación para el desarrollo sostenible, según los Objetivos de la Educación Ambiental.

1. **Toma de conciencia**	Promover la conciencia en los individuos y colectivos de forma reflexiva y critica sobre los problemas socio ambientales, reconociendo como sus acciones y las del entorno pueden afectar su calidad de vida, la de los demás seres vivientes y la de los ecosistemas.
2. **Adquirir conocimientos**	Promover conocimiento en los individuos y colectivos que apropien elementos teóricos conceptuales hacia la comprensión y análisis de las dimensiones políticas, sociales, culturales y biofísicas que inciden en las problemáticas socio ambientales, así como proyectar soluciones para mitigarlas o solucionarlas.
3. **Desarrollar aptitudes**	Generar aptitudes que en materia de educación ambiental sean acordes con una concepción integral, sistémica e interdisciplinar que permita comprender la complejidad del ambiente y por ende de las problemáticas ambientales inmersas en este.
4. **Desarrollar actitudes**	Generar actitudes que promuevan valores, criterios y principios éticos que condicionen conductas, pensamientos y comportamientos ambientalmente sostenibles.
5. Capacidad de evaluación.	Ayudar a las personas y a los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de educación ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, sociales, estéticos y educativos.
6. **Incentivar la participación social**,	Incentivar la participación social, incluyendo a los individuos y colectivos en la toma de decisiones como un acto de corresponsabilidad ciudadana y democrática en cuestiones ambientales propias del territorio.

Recorridos territoriales

Estos permiten hacer uso de experiencias comunitarias, pedagógicas y técnicas por parte de los actores participantes para conocer un territorio específico. Según Gutiérrez Bastida J (2007, p 11) este apartado de organización y planificación está unido, entre otros, a uno de los principios de orientación de la educación ambiental marcados en la recomendación No 2 de la conferencia de Tbilisi que enfatiza que los diferentes actores participen en la planificación de sus actividades y toma de decisiones, encaminadas a la protección de las áreas protegidas según intervenciones pedagógicas organizadas con planes de acción anticipar resultados y líneas de actuación. Estas dirigidas a la distribución como apropiación de responsabilidades frente a trabajos concertados como respuesta a la defensa de los derechos colectivos del ambiente Pinilla M, C; Stephanie Puertas D (2017).

Elementos de enfoque sistémico e interdisciplinar, para aplicar la educación para el desarrollo sostenible, en territorios urbanos y ciudad

Existen diferentes disertaciones en la educación ambiental, que son cobijados por la Educación para el desarrollo sostenible y que proponen varias maneras de concebir los procesos enseñanza –aprendizaje e investigación en este campo, es necesario apropiar el conocimiento de la corrientes de (Lucie Sauvé 2004) las cuales pueden dar los enfoques investigativos, por la bondades epistemológicas y la flexibilidad interdisciplinar para articular rutas de pensamientos y gestión del conocimiento frente a las soluciones ambientales en cualquier contexto social y territorial, estas corrientes son:

- **Corriente Naturalista:** "está centrada en la relación con la naturaleza. El enfoque educativo puede ser cognitivo (aprender de las cosas sobre la naturaleza) o experiencial (vivir en la naturaleza y aprender de ella) o afectivo, o espiritual o artístico (asociando la creatividad humana a la de la naturaleza)"
- **Corriente conservacionista:** "Esta corriente agrupa las proposiciones centradas en la «conservación » de los recursos, tanto en lo que concierne a su calidad como a su cantidad: el agua, el suelo, la energía, las plantas (principalmente las plantas

comestibles y medicínales) y los animales (por los recursos que se pueden obtener de ellos), el patrimonio genético, el patrimonio construido, etc.”

Corriente Resolutiva: Agrupa proposiciones en las que el medio ambiente está sobre todo considerado como un conjunto de problemas”

• **Corriente sistémica:** El análisis sistémico permite identificar los diferentes componentes de un sistema ambiental y de poner en relieve las relaciones entre sus componentes, entre las cuales las relaciones entre los elementos biofísicos y los elementos sociales de una situación ambiental”

• **Corriente científica:** su objetivo es el de “abordar con rigor las realidades y problemáticas ambientales y de comprenderlas mejor, identificando más específicamente las relaciones de causa a efecto. El proceso está centrado en la inducción de hipótesis a partir de observaciones y en la verificación de hipótesis por medio de nuevas observaciones o por experimentación”

• **Corriente humanista:** énfasis en la dimensión humana del medio ambiente, construido en el cruce entre naturaleza y cultura. Corresponde a un medio de vida, con sus dimensiones históricas, culturales, políticas, económicas, estéticas, etc.

• **Corriente /ética:** El actuar se funda en un conjunto de valores, más o menos conscientes y coherentes entre ellos. Así, diversas proposiciones de educación ambiental ponen énfasis en el desarrollo de los valores ambientales

• **Corriente holística:** “el enfoque exclusivamente analítico y racional de las realidades ambientales, se encuentra en el origen de muchos problemas actuales.

• **Corriente Bio-regionalista**: el concepto de bio-región “tiene dos elementos esenciales: se trata de un espacio geográfico definido más por sus características naturales que por sus fronteras políticas; y el deseo de adoptar modos de vida que contribuirán a la valorización de la comunidad natural de la región”.

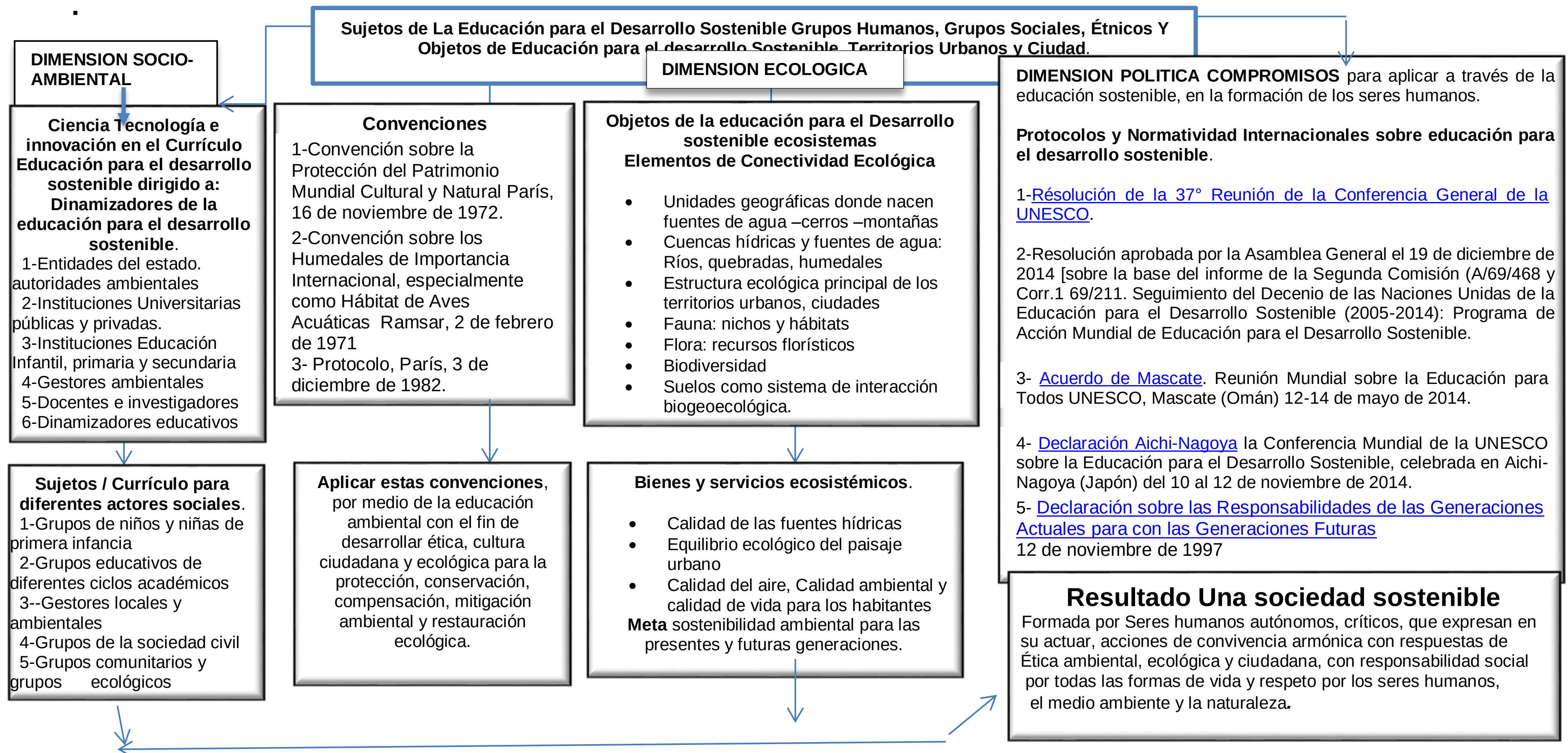
• **Corriente crítica social:** Esta corriente insiste, esencialmente, en el análisis de las dinámicas sociales que se encuentran en la base de las realidades y problemáticas ambientales

• **Corriente Etnográfica:** La corriente etnográfica pone énfasis en el carácter cultural de la relación con el medio ambiente. La educación para la sostenibilidad tiene en cuenta la cultura de referencia de las poblaciones o de las comunidades

implicadas • **Corriente de la sostenibilidad / sustentabilidad**: “Se trata de aprender a utilizar racionalmente los recursos de hoy para que haya suficientemente para todos y que quede para asegurar las necesidades del mañana.

Gráfico No 1 Elementos de enfoque sistémico e interdisciplinar, para aplicar la educación para el desarrollo sostenible, en territorios urbanos y ciudad.

.



Propuesta de educación para el desarrollo sostenible (EDS), la cual considera las dimensiones Socio-Ambiental, Ecológica y Política y tiene por objeto ayudar a las personas a desarrollar actitudes y capacidades, como también adquirir conocimientos que les permitan tomar decisiones fundamentadas en beneficio de los diferentes grupos humanos, el medio ambiente, con el fin de visionar el futuro ambientalmente viable y sostenible que busque el bienestar de todos. Véase gráfico No 1 Elementos de enfoque sistémico e interdisciplinar, para aplicar la educación para el desarrollo sostenible, en territorios urbanos y ciudad.

Dimensión Socio-Ambiental

Esta dimensión plantea la importancia de integrar la Ciencia Tecnología e innovación en el Currículo Educación para el desarrollo sostenible el cual dirigido a: dinamizadores de la educación para el desarrollo sostenible, entidades del estado. autoridades ambientales, instituciones universitarias públicas y privadas, Instituciones Educación Infantil, primaria y secundaria, Gestores ambientales, Docentes e investigadores y Dinamizadores educativos. Los currículos cuyo diseño es pertinente a las necesidades locales y territoriales, consideran los diferentes sujetos a quienes va dirigido, al igual las necesidades socio-ambientales especificas

Dimensión ecológica

La dimensión ecológica concibe los Objetos de la educación para el Desarrollo sostenible ecosistemas Como Elementos de Conectividad Ecológica presentes en las Unidades geográficas donde nacen fuentes de agua –cerros –montañas, Cuencas hídricas y fuentes de agua: Ríos, quebradas, humedales, Estructura ecológica principal de los territorios urbanos, ciudades, Fauna: nichos y hábitats, Flora: recursos florísticos, Biodiversidad y Suelos como sistema de interacción biogeoecológica.

En esta estructura sistémica e interdisciplinar se vislumbra la formulación y desarrollo de propuestas de gestión ambiental, encaminadas a recuperar o mantener las capacidades y ofertas productivas de los ecosistemas. Reducir la

vulnerabilidad ecológica y social del territorio, Estructurar, articular, integrar y conservar los ecosistemas áreas protegidas, recuperar los humedales y quebradas urbanas, Generar diseñar senderos ecológicos, que proyecten conservación y sostenibilidad ambiental y co-ayuden a las acciones de educación para el desarrollo sostenible. Lo anterior debe panificarse social y ecológicamente para mantener la conectividad se realiza en las áreas Urbano-rurales, donde se realizan los procesos productivos, debe entenderse la Conectividad ecológica entre los diferentes ecosistemas urbano-rurales, es imperativo resaltar que, estas conectividades aseguran la vida de las especies, nivelación en los ciclos reproductivos, protección de especies y conservación de la biodiversidad.

Dimensión Política

La dimensión Política exige compromisos de carácter Normativo y legislativo en temas de la educación para el desarrollo sostenible para lograr la intervención de estos protocolos políticos, en la formación de los seres humanos través de Protocolos y Normatividad Internacionales sobre educación para el desarrollo sostenible, como 1-Résolución de la 37° Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, 2-Resolución aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2014 [sobre la base del informe de la Segunda Comisión (A/69/468 y Corr.1 69/211. Seguimiento del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014): Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible y 3- Acuerdo de Mascate. Reunión Mundial sobre la Educación para Todos UNESCO, Mascate (Omán) 12-14 de mayo de 2014, entre otras etc.

De otro lado **el ordenamiento del territorio** exige un conjunto de elementos de educación para el desarrollo sostenible y relaciones orientadas a lograr objetivos de sostenibilidad y equidad, premisas que plantean tener prioridad sobre las áreas protegidas, conservar la biodiversidad, como parte de los sistemas socio económicos del territorio donde se encuentran corredores biológicos, para mantener

conectividad y viabilidad genética de especies animales y vegetales, áreas de desarrollo y conectividad, para recuperar, fortalecer y aprovechar las ofertas del territorio y sus ecosistemas.

Conclusiones

Las crisis socio-ambiental urbana y que viven diariamente las ciudades, que suministran puntos de partida para conciliar, entre los seres humanos y con naturaleza, con acciones de apropiación y de querer colaborar con acciones de PAZ y a poyo a estos procesos tan necesarios en un país como Colombia que trabaja a favor del proceso del postconflicto. Además, los avances educativos, científicos, tecnológicos y de interacción social, que conducen a una mayor interconexión con nuevas perspectivas de intercambio, para formar sociedades en ética, responsabilidad social, cultura ciudadana, cultura ecológica, como nuevos aprendizajes y herramientas para la vida, que conllevan a transformaciones fundamentales en los seres humanos, que integran nuevas sociedades y que quieren el bienestar humano para todos.

La educación para el desarrollo sostenible, es la mejor herramienta para la vida, pues permite que los seres humanos se reconecten con ellos mismos y con la naturaleza a través de procesos de sensibilización, toma de conciencia, adquisición de nuevos conocimientos, cambio de actitud y decisiones para la participación, con el fin de construir territorios saludables y armónicos en el marco del desarrollo sostenible.

La formación de la Ética ambiental y ecológica, la responsabilidad social y la cultura ciudadana a partir de la educación para el desarrollo sostenible, facilitan mirar con otros ojos la crisis ecológica planetaria y por tanto los mismo seres humanos promueven acciones de intervención política, social y ecológica , buscando cambios en el cambio de comportamientos delos seres humanos y de acciones técnicas para proteger ecosistemas, con el principal pilar, el cambio local en beneficio de la los habitantes y patrimonio ambiental de la ciudad. La propuesta de Educación para el desarrollo sostenible, conlleva a resultados como la consolidación de una sociedad sostenible formada por Seres humanos autónomos,

críticos, que expresan en su actuar, acciones de convivencia armónica con respuestas de Ética ambiental, ecológica y ciudadana, con responsabilidad social por todas las formas de vida y respeto por los seres humanos, el medio ambiente y la naturaleza. Se concluye que la propuesta en educación para el desarrollo sostenible propicia un diálogo crítico, constructivo y transdisciplinar que favorece los procesos y herramientas de comunicación para mejorar prácticas pedagógicas y prácticas de vida.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). *Política Pública de Educación Ambiental.* Bogotá.
- Carta de la Tierra. (2000). http://www.earthcharterinaction. org/content/pages/Read-the-Charter.html ICLEI. Local Governments for Sustainability. http://www.iclei. org/ (Inglés) (Fecha de acceso, 22 de junio de 2011.) UNESCO, 2006. Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible. Instrumentos de aprendizaje y formación Nº1. http:// unesdoc.unesco.org/images/0015/001524/152453eo.pdf (Inglés) También disponible en html en http://www.esdtoolkit.org
- -Comisión Mundial Para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU,CMMAD (1987) "Nuestro Futuro Común".
- -Conferencia Mundial de la UNESCO (2014). sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, celebrada en Aichi-Nagoya (Japón) del 10 al 12 de noviembre Declaración sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). [1] http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental la reapropiación social de la naturaleza*. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario%201/Downloads/racionalidad-ambiental-enrique-leff%20(1).pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf
- -Pinilla M C; López G L (2016). Gestión Ambiental para la Conservación y protección del Humedal Torca - Guaymaral. Bogotá. D.C
- -Pinilla M,C (2016,pág 95).Bosque De Niebla, Sector Salto del Tequendama, Ecosistema Estratégico Y De Conectividad Ecológica, Para La Ciudad – Región
- -Puertas D. S; Pinilla M, C (2017). Política, Ciencia y Ciudadanía por La Conservación de la Reserva Forestal Regional Productora del Norte de Bogotá D.C. "Thomas van der Hammen" y Territorio borde norte en el Contexto de Ciudad-Región**.**Gestión ambiental urbana-regional hacía la conservación de ecosistemas estratégicos: Humedales y Reserva forestal Van Der Hammen.
- Sauvé, L. (2004*). Una Cartografía de Corrientes en Educación Ambiental*. Recuperado de http://www.ambiente.gov.ar/infotecaea/descargas/sauve01.pdf
- Tréllez, E. (2002). La educación ambiental comunitaria y la retrospectiva: una alianza de futuro. *Tópicos en Educación ambiental, 4*(10), 7-21. Recuperado de http://www.ibcperu.org/files/676.pdf
- UNESCO 2015 Replantear la educación Place de Fontenoy, 75352 PARÍS 07 SP, Francia.
- UNESCO –EDS (2012, pág 36). Educación para el Desarrollo Sostenible en acción. Instrumentos de aprendizaje y formación N° 4.
- UNESCO. (1977). *Conferencia intergubernamental sobre educación ambiental*. Conferencia llevada a cabo en Tbilisi, URSS. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf
- Walter Leal Filho. (2009, pp. 263-277). La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales. Hamburg University of Applied Sciences. Research and Transfer Centre «Applications of Life Sciences». Hamburg, Germany. Revista de Educación.

4.

CONOCIMIENTO SIGNIFICATIVO HISTÓRICO, SOCIAL Y PLURILINGÜE A TRAVÉS DE LETRAS MUSICALES

Profa. Dra. Gloria-Priego-de-Montiano.
Universidad de Córdoba (España).
hi2prmog@uco.es

Resumen

En el marco de las más recientes teorías de aprendizaje, basadas en los avances de la Neurociencia, y dirigida a la potenciación de las competencias individuales, hoy en retroceso entre el alumnado universitario, el presente trabajo trata de incidir en la necesidad de implementar el desarrollo de las inteligencias múltiples, en la práctica educativa universitaria y plurilingüe. Paradigma, éste, por lo demás, ascendente y fundamentado en punteras investigaciones, que conjugan resultados del campo educativo y neurocientífico, y que está gestando, en los últimos tiempos, innovadoras metodologías, que se vislumbran próximas a arraigar en temáticas sociales y lingüísticas.

Centrándonos, además, en las áreas de conocimiento de la Historia y las Ciencias Sociales y aplicando una metodología analítica, sobre una selección de letras musicales de especial relevancia contemporánea, en inglés y francés, se pretende bucear en los diferentes hechos narrados, su contextualización, causalidad y temporalidad.

De esta forma, se considera el valor didáctico de los citados elementos de aprendizaje conjugados: música, letras e idiomas. A lo que se añadirá el efecto emotivo y del entorno, que contribuirán igualmente a favorecer la creación de conocimiento, en tanto que efectivos potenciadores. Ello, en su conjunto, impulsará,

asimismo, la reflexión, deducción y síntesis; lo que devendrá en una racionalización propia de la naturaleza científica universitaria.

Palabras clave:
Neuroeducación; Letras musicales; Plurilingüismo; Conocimiento histórico y social.

Abstract

In the framework of more recent learning theories, based in Neuroscience advances and focuses in to increase individual skills, which are nowadays shrining between the university students. This paper trays to implement the development of multiple intelligences through university educational and multilingual practicing. This rising and solid paradigm based on innovative researches which combines results from the educational field and from the neuroscientific, which are producing innovative methodologies last times, are perceived very closer to be stablished in the social and multilingual fields.

Focusing in History and Social Science knowledge and applying an analytic methodology to a selection of English and French relevant contemporary musical letters, this work pretends to explore into the different described events, its contextualization, causality and timing.

It is considered the didactic value of the different and combined learning elements: music, song lyrics and language. Adding, also, the emotional and environmental effect which are going to contribute to create knowledge, such as enhancer elements. This elements also are going to impulse the reflection, deduction and synthesis, which together rare going to generate a rationalization characteristic of the university scientific essence.

Keywords:
Neuroeducation; Song lyrics; Multilingual learning; Historic and social knowledge.

Introducción

Conocidos los efectos psicosomáticos de la música desde las culturas clásicas, será en el siglo XIX cuando además se potencie aún más su efecto motivador, asociado entonces a parámetros de componente ideológico; ya fueran folklorismos, nacionalismos, costumbrismos u otros movimientos de captación. Sería más adelante, con los precedentes de la musicoterapia, cuando vendría su asociación también con metodologías educativas.

En la actualidad, el recurso al fondo letrista-musical no es algo nuevo en el ámbito educativo, para diferentes niveles escolares, y enfocado a distintos aspectos de las Ciencias Sociales. No obstante, su empleo en la formación universitaria e interrelacionado directamente con contenidos formales, encaminado, por otra parte, al desarrollo de competencias específicas, tanto para la Historia como las Ciencias Sociales, no ha alcanzado aún su plena inmersión.

La experiencia didáctica aquí mostrada, llevada a cabo con alumnado próximo a graduarse, de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba (España), presenta resultados fehacientes de la efectividad educativa del recurso a través del "lenguaje multívoco" (Torres Blanco, R., 2005) intrínseco; recurso, por otro lado, que presenta aspectos de llegar a adquirir proyección de carácter metodológico.

Algunas referencias científicas en torno a conceptos, lenguaje y letras musicadas

En el campo de la Neurociencia son aplastantes los resultados científicos que demuestran los diversos efectos de la música sobre el funcionamiento del cerebro humano. Lo que asimilado por la Educación y convertido en una reciente línea de investigación, la Neuroeducación, arroja ya nuevos enfoques metodológicos. Participando, así, la melodía, en la transmisión de un lenguaje emocional, "dialogo emocional", más directo y menos complejo que los signos del propio lenguaje. La constatación, por parte de las investigaciones neurológicas, de los aspectos que

favorece la música, “emoción, expresión, habilidades sociales, […] lingüísticas y matemáticas, […] visoespaciales y motoras, atención, memoria […] toma de decisiones, autonomía, creatividad, flexibilidad emocional y cognitiva” (Manes, F, 2015), ha hecho que la Educación entre de lleno en el desarrollo de investigaciones sobre la temática; ahora, para todos los niveles educativos y no solo para las primeras etapas, como se venía enfocando.

De esta forma, con el objetivo del logro de una “educación integral e integradora” (Maroñas Bermúdez, A. y Bolaño Amigo, M.E, 2015), como requiere la sociedad compleja y multipolar a la que se enfrentan las nuevas generaciones, la educación universitaria, en su afán de desarrollo de una formación cognitiva, sin relegar, en aras de su *universalidad,* la afectiva y conductual, ha recogido el testigo de la corriente denominada “pedagogía transformadora” (Subirana, V., 2018), insertándola en su ya consolidada trayectoria educativa transversal, con respecto a los aportes competenciales de la música: “una producción musical para potenciar la reflexión sobre uno mismo y sobre la sociedad en la que vive […] que haga al oyente pensar sobre su realidad” (Díaz-Martín, C y Estévez, J, 2018).

Por otra parte, abordando, en este punto, las materias concretas objeto de análisis, la Historia y las Ciencias Sociales, con literatura científica algo más consolidada, a cerca del valor didáctico de las letras musicadas, se ha señalado, para la llamada canción de autor, su cualidad de generar un “movimiento cultural de alternativa […] una nueva cultura y que una toma de conciencia estética acompañe la toma de conciencia más estrictamente social y política” (cit. en Torres Blanco, R, 2005). Consecuente ello, por lo demás, con el desarrollo de algunas de las competencias diana para las materias mencionadas. De hecho, esa capacidad de ciertas canciones de favorecer entre la sociedad una “efectiva inserción social” (Felipe Fiuza, A, 2012), por medio de la construcción de “raíces de identidad” (Seco González, C, 2010) que potencian, a su vez, una identidad colectiva muy concreta, no sólo facilitan el aprendizaje significativo, por los diversos *códigos* culturales y lazos sociales creados, sino que contribuyen a distinguir “diferencias y semejanzas”; “el cambio y la continuidad en las sociedades”; la comprensión de “la complejidad de los problemas sociales”; la racionalización en el “análisis de lo social y lo político”,

además del “sentido de identidad” (Prats, J, 2001), propio y colectivo, así como la alteridad; sin olvidar, por más, la causalidad y la temporalidad, de hecho el ritmo musical lo lleva implícito, como señalaría en su día Roger Sessions: “la música es movimiento controlado del sonido en el tiempo” (Cit. en Gardner, H, 2001). Y asimismo han destacado otros autores a través de diversas investigaciones en el campo de la Historia: “Hoy en día los ideales de los fundadores del Celtic y sus primeros aficionados siguen presentes a través de la música y de las canciones, de los símbolos y de las banderas” (Seco González, C, 2010: 2).

Igualmente, habilidades esenciales para los contenidos en cuestión, como lo son el análisis, la síntesis y la valoración de las fuentes, se ven incrementadas con el trabajo con letras musicadas, en Grados y Posgrados; así como la “como la comprensión empática” o trazo de paralelismos entre hechos pasados y la propia experiencia; el “relativismo cognitivo” y el pensamiento crítico (Díaz Barriga Arcea, F, 1998), en tanto que “el intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y los propios” (Mayer y Goodchild. Cit en Díaz Barriga Arceo, F, 1998). Para Young, además, esta formación crítica debería conllevar un resultado de capacitación resolutiva (Díaz Barriga Arcea, F, 1998). Tampoco se puede olvidar, al respecto, el extenso capítulo de la formación en valores (Dominguez. Cit. en Díaz Barriga Arceo, F, 1998).

En definitiva, la canción, su letra y su música, se convierte para las materias de referencia, en procreadora de “conciencias colectivas ante las necesidades del conjunto, la autenticidad del mensaje, su credibilidad y la poderosa estética […] son una vía de transformación” (Estévez, J; Gallardo, L.R, Bejarano, D, 2015). Aunque también, esa misma “función integradora” (Collado Seidel, C., 2016), puede dirigirse, en ocasiones, hacia un utilitarismo ideológico concreto, y baste recordar, al respecto, composiciones muy destacadas en el contexto histórico como La Marsellesa o Cara al Sol.

En el mismo marco del aprendizaje, una de las complejidades más representativas, tanto para la comprensión de la Historia y como para las Ciencias Sociales, sabido es, es su alto contenido abstracto-conceptual, dado que su propio objeto social interrelaciona con el sujeto que lo pretende comprender (Díaz Barriga

Arcea, F, 1998), de ahí la mayor importancia aún de perseguir, en la práctica docente, un aprendizaje significativo; es decir, de conectar los contenidos a transmitir con las vivencias e intereses del alumnado. Lo que además participa, para el caso, de la teoría de las inteligencias múltiples.

> el alumnado agranda y mejora su inteligencia mediante objetos elegidos por ellos y ellas mismas y mediante eventos relacionados con su propia experiencia, a partir del debate y la discusión con sus compañeros y compañeras de las propiedades de los objetos y de las experiencias de cada uno y una (Carrillo García, M. E y López López, A, 2014: 83).

También relacionado directamente con las inteligencias múltiples y este estudio se halla el aprendizaje de las lenguas, en tanto que la "necesidad de utilizar variados recursos artísticos (Por ejemplo, Música o Literatura) […] supone una conexión directa entre enseñar una o varias lenguas y estimular las distintas inteligencias" (Carrillo García, M. E y López López, A, 2014: 86).

La relación conceptual diversa, Historia, Ciencias Sociales y Leguas y todo ello interconectado a través de las letras musicadas, favorece, además, ciertos "rasgos afectivos" (Vellón, J, 2009), potenciando así, también, la efectividad del planteamiento didáctico y significativo.

> La música es una sucesión de tonos y combinaciones […], organizada de tal manera que produzca una impresión agradable en el oído, y es comprensible su impresión en la inteligencia... Estas impresiones tienen el poder de influir en las partes ocultas de nuestra alma y de nuestras esferas sentimentales (Arnold Shoenberg cit. en Gardner, H, 2001).

Enfoque selectivo de la muestra: **conceptos, lenguas y canciones**

Al aproximarnos a la aplicación planificada para el estudio, que formará parte, a su vez, de una serie de parámetros, de cara al desarrollo de la amplia investigación

proyectada, hay que considerar que se persigue el desarrollo de una serie de habilidades universitarias, necesarias para la formación en las materias de referencia, Historia y Ciencias Sociales. Por lo que se parte de incidir en una serie de conceptos, como el de "cambio", en su complejidad, al entrecruzarse con la propia relación vital del sujeto aprendiente, siendo, por otra parte, esencial para la comprensión de fenómenos sociales complicados y diversos. La "temporalidad" y "causalidad", elementos conceptuales aún no dominados, en cuanto a su compresión, en niveles educativos previos al universitario, presentan incluso dificultad en este estadio, por lo que suponen también principios centrales a adquirir. Por otro lado, el alcance de la denominada "empatía histórica", nivel competencial de mayor abstracción, si cabe, que los elementos ya mencionados, y que supone un ejercicio de transposición razonada de realidades anteriores a la propia vivida; al mismo tiempo que el "relativismo cognitivo", base crucial para la habilidad interpretativa que requiere la Ciencia histórica, constituirán igualmente hitos de consecución. A todo ello hay que añadir que otras capacitaciones, propias en general de la formación universitaria, como el razonamiento, la deducción, categorización, síntesis o la potenciación del pensamiento crítico (Arboleda Aparicio, J.C, 2018) serán igualmente foco de desarrollo. También, del mismo modo y transversalmente, la multiculturalidad.

A la hora de establecer objetivos concretos de trabajo se fijaron la comprensión socioeconómica, política y del pensamiento correspondientes al contexto en que se enmarcaba el material analizado. Poniendo el acento, al mismo tiempo, en la inmersión en los propios hechos históricos y sociales, para lograr llegar a activar, a través de la memoria e imaginación del discente, la categoría de aprendizaje significativo buscado, así como el logro de la "simultaneidad", "continuidad" y "causalidad" de los hechos. Junto a esto, el incremento de la labor de síntesis, la racionalización individualizada y también colectiva, así como la deducción, potenciada a través del lenguaje figurativo - "lírico" para el caso-, y plurilingüe.

Conocida la importancia de los materiales en el aprendizaje significativo, se seleccionaron una serie de canciones; es decir, letras musicadas, "For those who

are opressed in song you can protest […] liberate your minds and give your soul expression" (Seco González, C, 2011), representativas de momentos históricos y socioeconómicos destacados, incidiendo en una tipología musical que conjugara elementos de afinidad intergeneracional, como el Rock, POP, Canción protesta, RAP y similares. Lo que se lograría relacionar los contenidos propuestos con vivencias de su propio entorno, llegando así a establecer "conexiones externas" (Vellón, J, 2009). Y ello conjugado con la importancia del lenguaje, la "manera de contar" (Vellón, J, 2009), en tanto que éste convertido en un vínculo de interacción social, en inglés, francés y español. De esta manera, las canciones en cuestión funcionaron a modo de estudio de caso con los

En cuanto al procedimiento a seguir, con el alumnado universitario diana, los ejercicios se realizarían de forma individual primeramente, con el objeto de lograr el proceso de búsqueda, documentación y racionalización previo de manera autónoma, para a continuación pasar a una fase colaborativa, de intercambio de pareceres y selección discursiva: confrontación y evaluación de argumentos y datos seleccionados, justificaciones, formación de premisas de análisis y otros elementos tendentes a formulación de teorías de trabajo.

A modo de conclusiones

A lo largo de las diversas experiencias emprendidas con el alumnado universitario en formación, hacia el desarrollo de un aprendizaje significativo histórico, social y plurilingüe, por medio de selecciones de canciones contemporáneas, en estilos determinados y enfocados al desarrollo de competencias y objetivos de precisa concreción, se ha comprobado que se experimentaba una mayor familiarización, por parte del alumnado, con los problemas socioeconómicos, políticos, ideológicos y conceptuales tratados. Por otro lado, igualmente se apreciaban procesos de racionalización más complejos, entre éste, así como un aumento de las tasas de desarrollo de pensamiento crítico e interactuación discente. La compresión de fenómenos intergeneracionales e interculturales se constataba más eficaz, así como la intertemporal. De otra parte,

la conexión e interrelación de la metodología seleccionada con otras de carácter interactivo, ya bien conocidas y efectivas para las materias objeto de atención -debate, estudio de caso, aprendizaje por problemas…- favoreció la eficacia didáctica del proceso.

Referencias Bibliográficas

Arboleda Aparicio, Julio C (2018). *Diseño de Talleres Comprensivo edificadores.* Ponencia presentada en el V Simposio Internacional de Educación REDICTEI. Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, Madrid (España). Universidad Complutense de Madrid y Universidad Autónoma de Madrid.

Carrillo García, M. Encarnación y López López, Amando (2014). “La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas”. *Contextos Educativos* 17, pp. 79-89.

Collado Seidel, Carlos (2016) Himnos y Canciones: símbolos de identidad colectiva. Carlos Collado Seidel (ed.). *Himnos y Canciones. Imaginarios colectivos, símbolos e identidades fragmentadas en la España del siglo XX.* Granada: Editorial Comares, pp. 1-7.

Gardner, H (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Díaz-Martín, Cristina y Estévez, Javier (2018). *Análisis de la obra musical de Subtónica y sus repercusiones en la transmisión de valores,* s.l., pp. 1-7.

Díaz Barriga Arcea, Frida (1998) “Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el Bachillerato”. *Perfiles Educativos* 82, sp. Accesible en: http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=DIAZ%20BARRIGA%20ARCEO,%20FRIDA&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=

Estévez, Javier; Gallardo, Luis. Rubén, Bejarano, Diego (2015). Lírica Rock y compromiso de transformación social: valores, sensibilización y concienciación para un desarrollo humanístico. Editor(@s)/Creador (@s): Cristina A. Huertas Abril, Rocío Serrano Rodríguez, María Elena Gómez Parra. *Educación y Cooperación al Desarrollo 2015. Año Europeo del Desarrollo,* pp. 141-145.

Felipe Fiuza, Alexandre (2012) "La censura musical en las décadas de 1960 y 1970 durante la Dictadura Franquista: un examen de la documentación del MIT". Alejandra Ibarra Aguirregabiria (coord.) *No es país para jóvenes.* España: Instituto Valentín Foronda, pp. 1-16.

Manes, Facundo ¿Qué le hace la música a nuestro cerebro? *El País.* 14 de septiembre de 2015. Accesible en: https://www.cogsci.mq.edu.au/members/profile.php?memberID=900

Maroñas Bermúdez, Andrea y Bolaño Amigo, M. Eugenia (2015) Aprender compartiendo música: las redes de intercambio de conocimientos como prácticas socioeducativas comunitarias. *Calidad y Excelencia Educativa: Los retos de la Educación en el siglo XXI.* Santiago de Compostela: Fundación Familias Mundi, pp. 13-18.

Prats, J (2001). *Enseñar Historia: notas de una didáctica renovada.* Mérida: Junta de Extremadura.

Seco González, C (2011). "El Celtic FC y la expresión del republicanismo a través de los cánticos de fútbol". *Oceánide* 3, s.p. Accesible en: http://oceanide.netne.net/index.php/numeros-anteriores/

Subirana, Victoria. En M. Laura Padrón "No callar, la elección de Victoria Subirana *Diario 16,* 26 de mayo de 2018. Accesible en: https://www.escuelastransformadoras.com/news/

Torres Blanco, Roberto (2005). "Canción protesta": definición de un nuevo concepto historiográfico. En *Cuadernos de Historia Contemporánea,* vol. 27, 223-246.

Vellón, Javier (2009). "El uso del inglés como estrategia discursiva en el texto publicitario". *Cultura, Lenguaje y representación. Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I,* vol. VII, pp. 157-182.

/

5.

LA IMPORTANCIA DEL IDIOMA INGLÉS COMO ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN PARA LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

María Dolores Avalos Obregón
mavaloso@alumnos.unex.es
Universidad de Extremadura

Resumen

El aprendizaje del inglés se ha constituido en todo un reto para la Universidad Ecuatoriana, especialmente es estos últimos años; donde desde el marco europeo se están imponiendo políticas de implantación acelerada del inglés. De tal forma que, para la Universidad Ecuatoriana, el objetivo que se plantea a corto plazo es adaptarse al nuevo marco de comunicación internacional; aceptando su propia pluralidad lingüística y su contexto socio-económico. El debate en estos momentos, por tanto, se sitúa en dos ámbitos.

En primer lugar, en la carrera que las universidades ecuatorianas deben llevar a cabo para mantener una formación competitiva en relación al inglés; campo en el que se han detectado algunas deficiencias, como la falta de profesorado preparado dado el progreso acelerado en las políticas internacionales sobre el aprendizaje de esa lengua.

En segundo lugar, el problema que se plantea de implantación obligatoria de un idioma ajeno al ámbito lingüístico, cultural y educativo de Ecuador y que conlleva un debate ético; en relación al significado último de la imposición del inglés con el

argumento de haberse convertido en herramienta básica en el desarrollo económico de un país.

Por tanto, el presente artículo pone en evidencia la carrera de las universidades ecuatorianas para alcanzar un desarrollo progresivo del inglés como instrumento básico para el desarrollo curricular; proceso de aparente internacionalización en el que parece no tomarse en cuenta la problemática de imposición que puede conducir al menoscabo de las propias lenguas autóctonas.

Palabras claves: inglés, aprendizaje, imposición, poder, discurso, internacionalización, globalización.

Abstract

The learning of English has been a challenge for the Ecuadorian University, especially in recent years; where from the European framework are being imposed policies of accelerated implementation of English. Thus, for the Ecuadorian University, the short-term objective is to adapt to the new international communication framework; accepting their own linguistic plurality and their socio-economic context.

The debate in these moments, therefore, is placed in two areas. First, in the race that the Ecuadorian universities must carry out to maintain a competitive formation in relation to English. Secondly, the problem that arises from the obligatory introduction of a language foreign to the linguistic, cultural and educational field of Ecuador and that entails an ethical debate; in relation to the ultimate meaning of the imposition of English on the grounds that it has become a basic tool in the economic development of a country.

Introducción

La posición privilegiada del inglés, no sólo como primera lengua extranjera a estudiar sino también como asignatura de carácter obligatorio, se debe a un proceso

continuado de globalización que se ha desarrollado en estos últimos años y que ha facilitado el posicionamiento de esa lengua en unos límites insospechados hace tan solo unos años.

El inglés ha adquirido importancia a nivel mundial, hasta el punto de considerarse hoy en día como el idioma universal de los negocios (Biava y Segura, 2010). Por tanto, dado que la importancia del inglés a nivel macroeconómico se está consolidando, los diferentes países están estableciendo políticas de bilingüismo a marchas forzadas.

Las políticas educativas se han visto forzadas a adaptarse a esta nueva situación, lo que ha llevado a una implantación acelerada de modelos de estudio para impulsar el proceso de enseñanza del inglés y conseguir así una mayor progresión internacional.

Introducción al problema

La propia implantación del inglés en esas condiciones de presión para los gestores políticos y educativos, fundamentalmente, está provocando una situación de estrés y de indefensión en países como Ecuador; donde las exigencias de conocimiento del inglés ponen en evidencia la incompetencia del propio sistema educativo, a la par que muestran las nuevas formas de colonización en la era de la globalización.

El problema es grave, especialmente porque pone en evidencia el grado de desprotección de los valores culturales propios y de las lenguas autóctonas de Ecuador, que se ven así relegadas a un segundo plano. Hay un elemento que agrava aún más la situación, que tiene que ver con la aparente indiferencia con la que se está tratando el tema; incluso desde el ámbito académico, donde las recientes investigaciones sobre el estudio del inglés, se han centrado más en los modelos más eficaces de aprendizaje que en profundizar mínimamente en otras implicaciones de más calado, como las que se plantean en el presente artículo.

Al hilo de esas consideraciones, este trabajo se sintetiza justamente en explicitar el contraste actual entre el proceso de implantación acelerada del inglés en las universidades ecuatorianas, en concreto, frente al ralentizado proceso en la educación y el desarrollo de políticas que salvaguarden las lenguas autóctonas.

Los objetivos a desarrollar serán poner en evidencia los esfuerzos por imponer el inglés como idioma obligatorio en los estudios universitarios y los resultados de esta implantación; así como confrontar los programas de bilingüismo desarrollados frente a la realidad propia de Ecuador. De tal forma que, las implicaciones teóricas y prácticas de este estudio servirán para contextualizar aún más el proceso de internacionalización en base a la utilización del inglés.

Importancia del problema

El propio Derrida planteó con total claridad hace unos años que la imposición imperialista de una cultura a través de una lengua tienen tanto puntos negativos como positivos. Por un lado, el filósofo de la deconstrucción entendía la imposición del inglés como una amenaza para todas las lenguas y todas las culturas, incluso para el propio inglés que perdería su propia idiosincrasia para convertirse en esperanto universal.

Sin embargo, reconocía Derrida (2000) que "es cierto que esta hegemonía, ya que pasa a través de las poderosas redes tecnológicas, también garantiza un progreso. Garantiza facilidades de comunicación, algunas veces procesos de democratización, luchas de emancipación resultan de este elemento mundial. Por lo tanto, estamos obligados a luchar en contra de una fuerza que no es simplemente negativa. Ella puede también conllevar oportunidades" (Ibídem).

Reflexiona también Derrida en torno al papel de la universidad en ese contexto y, en su opinión, cada vez más las universidades del mundo se parecen a las americanas. Es decir, es evidente que junto con el idioma se exportan también más cosas. En todo caso, para este pensador "cualquier universidad, en principio, aspira a la universalidad y pretende borrar la singularidad idiomática propia, es decir, la singularidad de la lengua y también la singularidad de la existencia" (Ibídem).

En el caso de Latinoamérica y, en concreto en Ecuador, existe una gran preocupación por el proceso de establecimiento del inglés. Así, destacan los posicionamientos y las reflexiones críticas de autores como Santiago Castro Gómez, que asegura que "el universalismo sirve para legitimar la superioridad de los colonizadores o de los grupos hegemónicos a nivel nacional" (1999).

Castro ha llevado a cabo también un estudio en torno al concepto de colonialidad del poder en Foucault, que se complementa con su trabajo en torno a la teoría tradicional y teoría crítica que mencionábamos con anterioridad. En este segundo trabajo, el autor establece un elemento

importante que nos sirve para esclarecer la importancia del problema: "la relación entre modernidad y colonialidad" en el sentido de que "el proyecto científico, económico y político de la modernidad europea con las relaciones coloniales de poder establecidas desde el siglo XVI y los imaginarios sociales allí generados" (2007: 155).

Por tanto, el problema se escapa del ámbito académico y educativo para entrar de lleno en las problemáticas derivadas del proceso de globalización, entre las que se encuentra la implantación del inglés como lengua extranjera de carácter obligatorio; con la justificación de que favorecerá el papel del país y de sus licenciados en el contexto internacional. Posteriores estudios deberán valorar el impacto real de estas estrategias y las formas de abordarlas desde la universidad, los analistas y los propios teóricos.

Metodología

La metodología para llevar a cabo el estudio ha sido interdisciplinaria, basándose en un análisis comparativo de la forma en que se ha ido implantando el inglés en las universidades ecuatorianas; frente al contexto teórico que nos hace darnos cuenta de las estrategias que están de fondo. Se trata, en definitiva, de esbozar los factores fundamentales que intervienen en lo que hemos dado en llamar la importancia del idioma inglés como estrategia de internacionalización para la Universidad Ecuatoriana.

Resultados

La enseñanza de idiomas extranjeros en Ecuador sigue las pautas marcadas por el Marco Europeo de Referencia (MCER), creado en 2002. En el escenario ecuatoriano, Los estándares que deben cumplirse no alcanzan los niveles deseados (Abreus, Hernández, 2016, p.126). En la siguiente tabla (1), se puede observar el informe sobre el nivel de conocimiento del idioma inglés en América Latina.

Clasificación del Índice de Nivel de Inglés en América Latina

Clasificación	País	Resultados del EF EPI	Nivel
16	n Argentina	53.49	Nivel Medio
18	n México	51.48	Nivel Medio
22	n Costa Rica	49.15	Nivel Bajo
27	n Guatemala	47.80	Nivel Bajo
28	n El Salvador	47.65	Nivel Bajo
31	n Brasil	47.27	Nivel Bajo
33	n República Dominica	44.91	Nivel Muy Bajo
35	n Perú	44.71	Nivel Muy Bajo
36	n Chile	44.63	Nivel Muy Bajo

37	n Ecuador	44.54	Nivel Muy Bajo
38	n Venezuela	44.43	Nivel Muy Bajo
40	n Panamá	43.62	Nivel Muy Bajo
41	n Colombia	42.77	Nivel Muy Bajo

Tabla 1. Datos facilitados por del EF English Proficiency Index

El informe hace hincapié en una realidad hiriente: la baja calidad de la educación pública en América Latina, combinada con un índice poco elevado de matriculación, explicarían la debilidad de dicha región en lo que se refiere al inglés. Por tanto, el modelo educativo muestra gran debilidad, lo que dificulta notablemente la implantación. Además, la confrontación de estos datos con los referidos a los niveles de instrucción educativa de los hogares ecuatorianos, pone en evidencia que el acceso a la educación superior tiene unos índices más bajos de lo deseados (tabla 2).

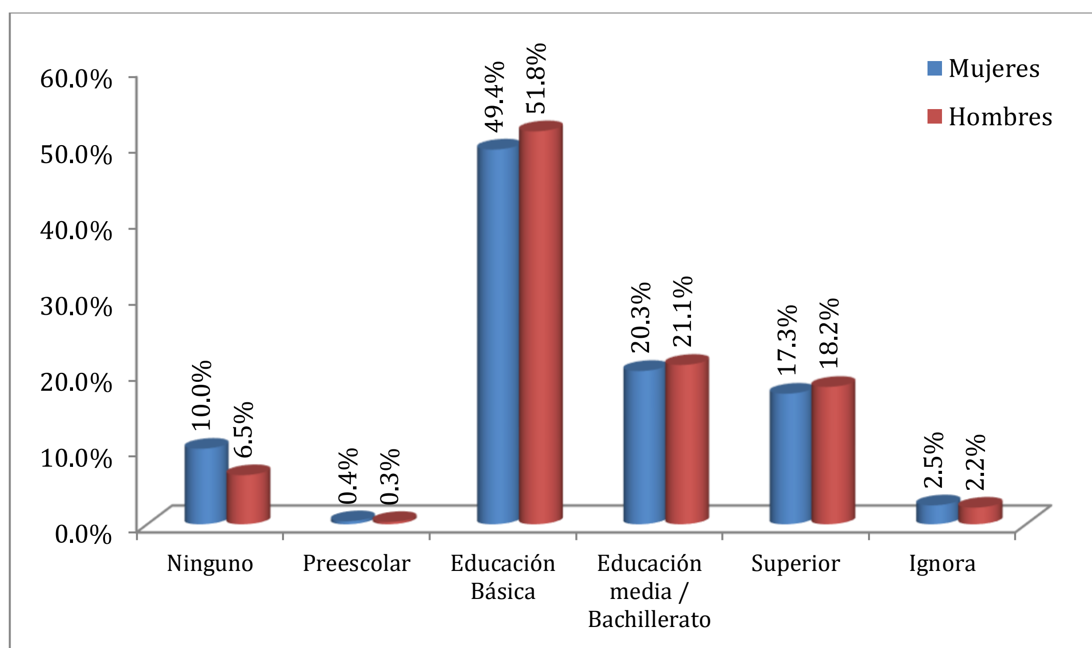


Tabla 2. Hogares por nivel de instrucción del jefe o jefa del hogar en Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos

Por otro lado, la enseñanza del inglés ha generado un debate en torno a los modelos didácticos más adecuados. Por ello, el Reglamento de Régimen Académico (RRA) de Ecuador ha tenido que llevar a cabo una reformulación profunda de los

estándares de calidad en relación al inglés. Así, en los últimos años se ha estado utilizando un enfoque comunicativo, que se instaurado desde finales de 1970 y principios de 1980.

Sin embargo, en Ecuador, al igual que en la mayoría de los países se están implantando el modelo pos comunicativo: “representante del esfuerzo por delimitar un espacio propio para la investigación, la innovación y el desarrollo de todo lo relativo al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas” (Ezeiza J, 2013).

En opinión de Ezeiza:

> *Los retos a los que nos enfrenta la sociedad actual exigen respuestas didácticas que permitan atender de forma local y específica a las exigencias particulares e idiosincrásicas de cada lengua, de cada contexto particular de aprendizaje y uso, y de cada grupo social de interés. Pero, al mismo tiempo y atendiendo a los principios obligados de economía, racionalidad y de relativa universalidad, dichas soluciones deberían sustentarse en un conjunto de principios compartidos, que permitan dar cierto nivel de satisfacción a las necesidades los agentes implicados en los procesos de enseñanza/aprendizaje, y a la sociedad en su conjunto (Ibídem).*

Por tanto, en el caso de Ecuador, será necesario establecer una hoja de ruta particular que pase por conciliar las necesidades propias de su sistema educativo, respetando las lenguas y cultura propias, para poner freno a las estrategias de poder que puede desplegar la imposición de un idioma sin una estructura crítica de funcionamiento. En este sentido, Cenoz (2009), pone en evidencia que tanto las coyunturas particulares, como las características sociolingüísticas y su tradición en educación multilingüe determinarán el modelo de cada universidad.

En 1912, se introdujo la enseñanza del inglés en Ecuador; aunque no fue hasta la década de 1950 que no pasó a formar parte del programa curricular. Desde el primer momento, hasta la actualidad, se ha detectado la falta de profesores cualificados. En 1993 se llevó a cabo una reforma pero persisten los malos resultados. Edgar Herrera, Rector de la Universidad Central del Ecuador, reconoce que, a pesar de ser una de las primeras carreras que se estudió en las universidades ecuatorianas, no se ha avanzado mucho. Sin embargo, a partir del 2006 se ha producido una

transformación en el estudio del inglés; donde toman protagonismo las escuelas de idiomas.

En todo caso, el inglés exige protagonismo, pero “no debemos olvidar que puede convertirse en una amenaza” (Alcón, 2011). Tal y como lo pone en evidencia el propio Lasagabaster, quién habla del tsunami del inglés como potencial enemigo del resto de las lenguas.

Discusión

El problema que se plantea, una vez vista la complejidad de asumir el desarrollo del país en un contexto económico y educativo con graves deficiencias, es establecer los límites a la instauración de políticas de dominación cultural y lingüística a través del estudio del inglés. El contexto social, económico y político de este proceso de internacionalización del inglés, sitúa el debate en los límites del poder del discurso. Por tanto, existen una serie de procedimientos, como lo es necesariamente imponer la obligatoriedad de una lengua. En ese sentido, Foucault considera que todo discurso está sometido a mecanismos de control:

> *Existe, creo, un tercer grupo de procedimientos que permite el control de los discursos. No se trata esta vez de dominar los poderes que conllevan, ni de conjurar los azares de su aparición; se trata de determinar las condiciones de su utilización, de imponer a los individuos que los dicen un cierto número de reglas y no permitir de esta forma el acceso a ellos, a todo el mundo. Enrarecimiento, esta vez, de los sujetos que hablan; nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, calificado para hacerlo* (Foucault, 1992, pp.22-3).

Apoyando esa misma perspectiva de dominación, se encuentran las reflexiones de Bordieu, que introduce el concepto de mercado lingüístico como una situación social determinada, en la que un conjunto de interlocutores que se sitúan más o menos elevados en la jerarquía social, que evalúan, valoran, y orientan inconscientemente

la producción lingüística. En otros términos, es un conjunto de leyes de formación de los precios de las producciones lingüísticas.

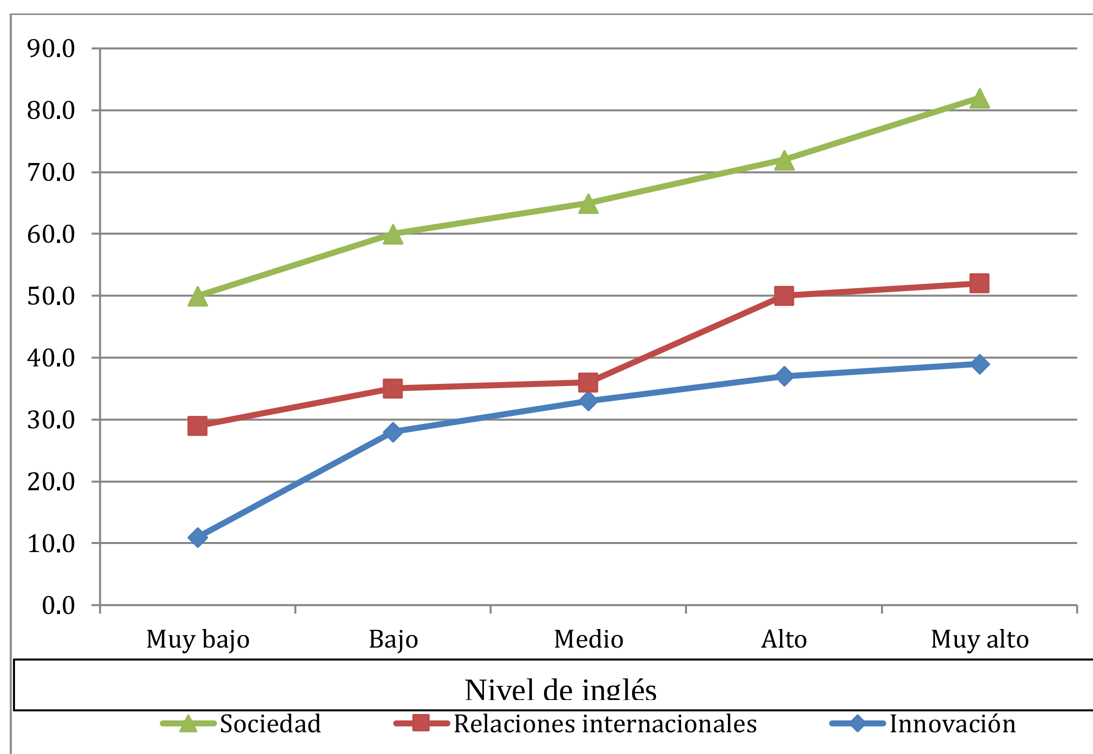
En consonancia con el concepto de mercado lingüístico, Bordieu completa su planteamiento con otros conceptos como el de capital lingüístico, dado que hay ganancias lingüísticas. En su opinión, el capital lingüístico es el poder para hacer que funcionen todas las interacciones lingüísticas de los micro mercados que están siempre dominados por las estructuras globales (Bordieu, 1985).

En ese contexto, la clase que domina procurará defender su capital y dominar en el mercado. Es decir, en el mercado lingüístico se ejercen formas de dominación que poseen una lógica específica y que van marcando las leyes. Por ejemplo, en la actualidad se ha instaurado el inglés como el lenguaje de la economía y del poder. "Bourdieu se posiciona, por tanto, contra cualquier ilusión de las competencias comunicativas como creadoras de un individuo libre no sometido a las acciones y reacciones de fuerza de los campos sociales en los que se mueve" (Alonso, 2004).

La asociación del poder con el dominio del inglés tiene otra vertiente, que tiene que ver con las vinculaciones que se han realizado entre las posibilidades de tener éxito profesional, económico y financiero, a nivel nacional e internacional) si se conoce el inglés, frente a las dificultades que tendrán los que no lo conocen.

Desde esa perspectiva, los datos del Índice de Competitividad Internacional (ICI) del IMCO (2013) y el Índice de Nivel de Inglés1 (English Proficiency Index) 2013 de Education First (EF) revelan que la correlación estadística entre ambas variables es alta (75.9%). Aunque es difícil establecer el mecanismo de causalidad entre la competitividad –como la mide IMCO– y el dominio del inglés, es posible proponer algunas hipótesis.

Calificación en subíndices del ICI por nivel de predominio del inglés, 2013



El efecto de tener mejores niveles de inglés en la competitividad o desarrollo de un país pueden deberse a factores relacionados con superar barreras de lenguaje, reducción de costos de transacción, externalidades de red y un mejor flujo de información con un canal de comunicación común (Arcand y Grin, 2012; Arcand,1996). Además, existen tres factores relacionados con el dominio del inglés que también pueden incidir en la competitividad de un país: la movilidad social y la mejora del ingreso derivado de esta habilidad y mayor capital humano, el desarrollo de más y mejores relaciones de negocios y el acceso a la información para el proceso de innovación.

Por tanto, La globalización desde la perspectiva de la competitividad dirige el proceso de imposición del inglés; poniendo también en riesgo el progreso de la Universidad Ecuatoriana en su camino hacia la excelencia:

El camino a la excelencia en la educación superior es una condición para alcanzar una educación de calidad, el modelo propone estrategias para

implementar un trabajo con calidad que se debe cumplir a diario y que está centrado en el estudiante, actor que luego formará parte de la matriz productiva e intelectual del país y cuyos resultados o consecuencias, de no formarse con ética y responsabilidad, deberán ser asumidos por la sociedad (Romero, Bermeo, Ruiz, 2014).

Queda claro, sin embargo, que el proceso de excelencia en la universidad tiene como objetivo obtener alumnos productivos y competitivos. Así, Knight (2003, p. 2) considera que la internacionalización es "el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el objetivo y prestación de servicio de instituciones de educación superior». Resulta evidente que, algunos autores, observan exclusivamente la vertiente positiva de la internacionalización:

Su importancia radica en que facilita la adaptación de ellas al contexto que actualmente se vive en el mundo y al mismo tiempo permite un mayor grado de cooperación entre instituciones de diferentes países, lo que incentiva que exista un mayor grado de movilidad académica de estudiantes y profesores, la ejecución de proyectos de investigación y una mayor difusión y producción del conocimiento (Uribe, 2012).

Agradecimiento

A la Universidad de Extremadura por permitirme ser parte de su programa doctoral.

Referencias

- BIAVA, María Laura y SEGURA, Ana Laura (2010), "¿Por qué es importante saber el idioma inglés?". Disponible en: http://www.cepjuanxxiii.edu.ar/wp-content/uploads/2010/07/.
- APONTE L., Gil C., NEGRÓN M., IRMA N., (2000), Entrevista a Jacques Derrida, Revista Postdata, Marzo.
- CASTRO GÓMEZ, Santiago (1999), Ponencia presentada en el Simposio Internacional. Reestructuración de las Ciencias Sociales en los Países Andinos. Instituto Pensar. Santafé de Bogotá. Octubre.
- CASTRO GÓMEZ, Santiago, (2007) "Michel Foucault y la colonialidad del poder". Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.6: 153-172, enero-junio.
- ABREUS A., HERNÁNDEZ P., (2016) "Nuevos retos para la enseñanza del inglés en la Universidad Ecuatoriana actual", Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa.
- EZEIZA, Joseba, (2013) "Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de E/LE", Revista Nebrija, nº 13.
- CENOZ, J. (2009).Towards multilingual education Basque educational research from an international perspective.Multilingual Matters, Toronto.
- ALCÓN, EVA (2011), "La universidad Multilingüe", Revista de Docencia Universitaria, Vol.9 (3), Octubre-Diciembre 2011, 119 – 127.
- LASAGABASTER D., (2011), Políticas multilingües y sus resultados en el ámbito universitario, Madrid: Tecnos.
- FOUCAULT, Michel, *El orden del discurso*, Tusquets Editores, Buenos Aires, 1992.

- BOURDIEU, P. (1985), ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios
  Lingüísticos?, Madrid, Akal.
- ALONSO, L. (2004), Pierre Bourdieu, "El lenguaje y la comunicación: de los mercados lingüísticos a la degradación mediática", en *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*, VVAA, Madrid, Fundamentos.
- ARCAND Jean-Louis, GRIN François, (2012). Language in economic development: Is English special and is linguistic fragmentation bad?
- ARCAND Jean-Louis, (1996) Development economics and language: the earnest search for a mirage? International Journal of the Sociology of Language 121, 119-157.
- ROMERO A., BERMEO M., RUIZ E., (2014), "La institución de educación superior camino a la excelencia. Análisis de la aplicación del modelo de calidad en la universidad", en *Deserción, calidad y reforma universitaria. Apuntes para el debate*, Quito, Contrato social Ecuador.
- URIBE, Juan de Dios., (2012), "Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta", Uni-pluri/versidad, Vol. 12, No. 2, 2012.

6.

APROXIMACIÓN AL USO DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS EN LA UNIVERSIDAD

- Alicia de la Peña Portero, apena@nebrija.es
Universidad Antonio de Nebrija (Madrid, España)
- Juan Antonio Núñez Cortés, juanantonio.nunnez@uam.es
Universidad Autónoma de Madrid (Madrid, España)

Resumen

En la universidad uno de los tipos de textos más demandados es el argumentativo. Esto se puede apreciar en diferentes géneros discursivos como el ensayo académico. Así pues, estar familiarizados con las características de los textos argumentativos, sus posibles estructuras y los diferentes tipos de argumentos es fundamental para desempeñarse correctamente en las diferentes disciplinas. Además, se ha mostrado cómo la escritura colaborativa, la revisión por pares y el uso de rúbricas mejoran la calidad de las producciones escritas en diferentes niveles educativos. El presente trabajo tiene como objetivo presentar la incidencia de una rúbrica para la evaluación de textos argumentativos en educación superior. Para ello se presentará el proceso de elaboración de la rúbrica (creación, validación y pilotaje), las dimensiones de las que consta (contenido, argumentación y persuasión, coherencia y cohesión, y uso de la norma lingüística) así como los resultados sobre la percepción que tienen los estudiantes de su uso. Los resultados muestran una respuesta positiva por parte de los estudiantes y el potencial didáctico de la herramienta. Así pues, se considera oportuno elaborar rúbricas de los diferentes tipos de textos y géneros discursivos académicos en la universidad.

Palabras clave: rúbrica, coevaluación, escritura académica, educación superior.

Abstract

One of the most demanded types of text in higher education is argumentation, present in different discursive genres such as the academic essay. Therefore, becoming familiarized with the features and structures of argumentative texts and the different kinds of arguments is essential to perform in the different disciplines. On the other hand, research shows that collaborative writing, peer review and the use of rubrics improve the quality of written productions in different educational levels.

The objective of this paper is to present the impact of a rubric for the evaluation of argumentative texts in higher education. We will report on the process of elaboration of the rubric (creation, validation and pilot experiment) and its dimensions (content, argumentation and persuasion, coherence and cohesion, and use of the linguistic norm), as well as the results about the students' perception of its use. Results show the students' positive response and the tool's potential. We find it convenient to elaborate rubrics for the different types of text and discursive academic genres in higher education.

Key words: rubric, coevaluation, academic writing, higher education.

Breve biografía de los autores

Alicia de la Peña es licenciada en filología inglesa por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y tiene un Máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y un Máster en Lingüística Aplicada, ambos por la Universidad Antonio de Nebrija (UAN). Actualmente desarrolla su investigación doctoral sobre escritura colaborativa y evaluación por pares en la UAM. Alicia es Directora de Proyectos de la UAN donde desde 199 imparte clases de español e inglés como lengua extranjera así como en diferentes másteres de educación y formación de profesorado.

Juan Antonio Núñez es profesor ayudante doctor en el Departamento de Filologías y su Didáctica de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Educación por la UAM. Ha obtenido el Premio Extraordinario de Doctorado y el Premio Pedro Rosselló de la Sociedad Española de Educación Comparada a la mejor tesis doctoral. Su principal línea de investigación es la alfabetización académica.

1. INTRODUCCIÓN

La universidad puede ser el último escalón académico antes de acceder al ámbito profesional, lo que le hace asumir la responsabilidad de formar a los estudiantes en el conocimiento específico de las disciplinas de su interés. Sin embargo, no se puede olvidar que este conocimiento debe incluir también el desarrollo de competencias comunicativas, tanto orales como escritas. Por ello, es tarea de las universidades familiarizar a sus estudiantes con la diversidad de géneros discursivos y tipologías textuales propias de sus especialidades así como fomentar la adquisición de usos especializados del lenguaje, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras. De esta forma, se estará preparando a los estudiantes universitarios no sólo para terminar con éxito sus carreras académicas sino también para entrar a formar parte de las comunidades discursivas de sus áreas de conocimiento. Este es el objetivo principal de la denominada alfabetización académica, que los estudiantes universitarios aprendan a «exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia.» (Carlino, 2013, p. 370).

Sin embargo, la realidad se nos plantea diferente. Son múltiples los estudios que relatan los problemas que los estudiantes universitarios presentan a la hora de escribir los textos propios de sus carreras. En general, están poco familiarizados con las diferentes fases del proceso de escritura (acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión) y no dominan los procedimientos discursivos esperables en los textos académicos como la organización de ideas, la citación bibliográfica, la reformulación o la ejemplificación (Arrieta *et al*., 2006; Avilán, 2004; Bartolomé, 2004; Carlino, 2005; Clérici, 2011; Figueroa, 2011; Gallego y Mendías, 2012; Lea y Street, 1998; Miranda, 2006; Moyano, 2004; Ochoa y Aragón, 2007; Reguera, 2010; Sabaj, 2009). Especialmente preocupante es la dificultad que les supone ajustarse a las diferentes tipologías textuales, más concretamente a los textos argumentativos (Álvarez, Villardón y Yániz , 2010), cuyo dominio es

fundamental para el trabajo académico (Bridgeman y Carlson, 1983) y la vida profesional ya que denota niveles elevados de pensamiento crítico y capacidad para expresar opiniones lógicas (Bañales, Castelló y Vega, 2016).

Para intentar remediar estas carencias, en los últimos años se han sugerido y llevado a cabo diferentes prácticas, de entre las que destacan la escritura colaborativa y la evaluación formativa, en concreto, la coevaluación o evaluación entre pares, especialmente mediante el uso de rúbricas. Es en este contexto en el que se enmarca el presente estudio de escritura colaborativa y coevaluación con rúbrica de textos argumentativos con estudiantes internacionales en situación de inmersión en la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid, España).

En los siguientes apartados se presentan, en primer lugar, los pilares teóricos que sustentan la investigación respecto de sus dos puntos principales, la escritura colaborativa y la coevaluación con rúbrica. A continuación, se describe brevemente el contexto y la muestra del estudio realizado así como el diseño de la tarea de escritura y la rúbrica que se empleó para el desarrollo de la misma. Para terminar, puesto que consideramos que la opinión de los estudiantes puede aportar información sobre las metodologías colaborativas, se presenta el cuestionario que se elaboró al efecto así como los resultados del mismo.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación, se describen las dos propuestas metodológicas que se plantearon para la presente investigación, la escritura colaborativa y la coevaluación formativa con rúbrica, así como el marco teórico que las fundamenta.

2.1. La escritura colaborativa

Se entiende por escritura colaborativa la creación de un texto de forma conjunta entre dos o más personas, quienes comparten decisiones y responsabilidades

respecto de todas las fases del proceso de la escritura, desde el acceso al conocimiento y la planificación hasta la textualización y la revisión de las diferentes versiones del texto (Colen y Petelin, 2004; McAllister; 2005; Morgan *et al*., 1987). Este tipo de escritura, al igual que otras actividades académicas de corte colaborativo, se asienta sobre corrientes de pensamiento de corte cognitivo que prestan especial interés a las interacciones sociales, la construcción colaborativa del conocimiento y la relevancia del contexto social en el que tienen lugar dichas interacciones.

De entre estas teorías cognitivas, destaca, en primer lugar, el Constructivismo Social de Piaget (1969a, 1969b), que defiende que el proceso de aprendizaje se produce como consecuencia de la interacción entre el sujeto y el objeto de su interés. De forma similar, la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) postula que la interacción social del sujeto con otros estimula los procesos cognitivos (Tirado, Hernando y Aguaded, 2011). En la misma línea se encuentran el Aprendizaje por Descubrimiento (Bruner, 1960 y 1966), según el cual el conocimiento se construye a partir de experiencias auténticas y de interacción social (Vinagre, 2010), y la Teoría de la Actividad (Engerström, 1987; Leontiev, 1981), según la cual el estudiante trabaja como parte de una comunidad para cumplir con su meta de aprendizaje.

Estas teorías constructivistas de índole sociocultural están en armonía con los cambios educativos propuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en relación con las enseñanzas universitarias en Europa. Sus propuestas se centran, principalmente, en desarrollar la autonomía del alumno y su capacidad de aprender a lo largo de toda la vida de forma que pueda entrar a formar parte de los entornos profesionales de su interés y sepa adaptarse a sus cambios y evoluciones. Por ello, la enseñanza superior debe volverse más participativa y comunitaria (Hernández y Sepúlveda, 1993) al tiempo que incorpora nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje más colaborativos y en consonancia con las nuevas demandas. En este contexto, es fundamental que los alumnos sean capaces

de trabajar en equipo y colaborar en la construcción colectiva del conocimiento disciplinar (Blanch y Corcelles, 2014).

Son muchas las ventajas que supone la puesta en práctica de actividades de escritura colaborativa en las aulas universitarias. En primer lugar, al incorporar los diferentes puntos de vista de los coautores, aumenta la riqueza de los textos (Bañales, Castelló y Vega, 2016; Neumann y Hood, 2009). Además, se obtienen producciones escritas con más calidad, más largas y complejas (Mak y Coniam, 2008; Sotillo, 2002), más correctos gramaticalmente (Agosto-Riera y Mateo-Girona, 2015, Fernández Dobao, 2012; Storch, 1999, 2005; Wigglesworth y Storch, 2009) y con información más diversa y exacta (Sykes, Oskoz y Thorne, 2008). Por todo esto, la escritura colaborativa se considera un método eficaz tanto para la mejora de la competencia comunicativa en lengua materna como para el aprendizaje de segundas lenguas (Hewens, 1986; Scott y Rodgers, 1995).
Una segunda ventaja de la escritura colaborativa es que los compañeros son, al mismo tiempo, lectores y revisores, aumentando su responsabilidad respecto del texto que se elabora. Ser conscientes de un lector que sí está presente, hará que los escritores presten más atención a la situación de comunicación (audiencia, registro, medio, etc.), algo que, con frecuencia, se relega a un segundo plano.

Como tercera ventaja cabe destacar que la escritura colaborativa anima a los estudiantes a prestar más atención a todas las fases del proceso de escritura. Esto hace que el foco de interés se desvíe del mero resultado que será evaluado ya que promueve procesos cognitivos y metacognitivos que se interesan por el proceso mismo de la escritura (Castelló, Bañales y Vega, 2010; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Corcelles y Castelló, 2015; Erkens *et al*., 2005; Giroud, 1999; Matthew, Felvegi y Calloway, 2009; Neumann y Hood, 2009; Wheeler, Yeomans y Wheeler, 2008; Yarrow y Topping, 2001; Zorko, 2009).

Por último, la escritura colaborativa no solo aumenta la motivación de los estudiantes (Bañales, Castelló y Vega, 2016; Palloff y Pratt, 2005; Lee, 2010) sino

que también les permite aprender los contenidos y géneros propios de su disciplina (Bañales, Castelló y Vega, 2016, McAllister, 2005).

2.2. La coevaluación o evaluación entre pares

Tal y como queda patente en los nuevos planteamientos del EEES, es fundamental formar a los estudiantes universitarios en la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida. Uno de los elementos que no se pueden obviar en este proceso de aprendizaje es la evaluación (Boud y Falchikov, 2005, 2006 y 2007; Bryan y Clegg, 2006; De Miguel, 2005; Gil y Padilla, 2009; Irons, 2008; Knight, 1995; Pallisera *et al.*, 2010). En este sentido, entendemos por evaluación un proceso formativo (no meramente sumativo), centrado en el alumnos y que es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez *et al*., 2011; European Commission, 2012; Gibbs y Simpson, 2004; Gómez Devís, 2015).

Por ello, debería llevarse a las aulas universitarias una evaluación auténtica, que enfrente a los alumnos a tareas multicompetenciales lo más parecidas posible a las actividades que desempeñarán en su futura vida profesional (Pallisera *et al*., 2010; De Miguel, 2005; Gibbs y Simpson, 2004) y que fomenten el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para llevarlas a cabo con éxito. En otras palabras, se necesita una evaluación contextualizada y activa (Baartman *et al.*, 2007a; Baartman *et al*., 2007b; Biggs, 2005) que consiga que los estudiantes se hagan responsables de su propio aprendizaje y del de sus compañeros.

En este contexto, la evaluación por pares o coevaluación parece ser el método apropiado para ayudar a los alumnos a desarrollar competencias clave como la capacidad para resolver problemas, tomar decisiones, aprender a aprender (European Commission, 2012), «el pensamiento crítico, la colaboración, la iniciativa emprendedora» (Comisión Europea, 2012, p. 9), la capacidad de análisis y la emisión de juicios valorativos (Brodie e Irving, 2007; Fitzpatrick, 2006).

En el caso de las tareas de escritura, la coevaluación o evaluación entre pares se integra como parte del proceso mismo de elaboración del texto, eliminando la necesidad de esperar hasta el producto final para recibir una calificación que, en el mejor de los casos, se acompaña de una evaluación que, lamentablemente, no suele aceptar propuestas de mejora y, por tanto, no conduce al aprendizaje o al aumento de las habilidades escritoras (Álvarez y Yáñiz, 2015).

En lo referente a la escritura en segundas lenguas, hay que tener en cuenta, además, que escribir en una lengua extranjera tiende a ser «mas restringido, más difícil y menos eficaz» que hacerlo en la lengua materna (Silva, 1993, p. 668). De hecho, uno de los problemas más frecuentes en estos casos es el exceso de atención que se presta a las cuestiones lingüísticas y gramaticales, lo que puede llevar a desatender otras como el contenido, la estructura, la organización de las ideas o los usos sociales de la escritura en la cultura de la lengua que se aprende. Por ello, el uso de la evaluación entre pares resulta fundamental para promover las habilidades escritoras en lenguas extranjeras ya que ayuda a mitigar los retos que supone escribir en una lengua que no se domina (Sperling, 1996) a la vez que centra la atención en distintos aspectos textuales más allá de la corrección formal.

2.2.1. La coevaluación con rúbrica

A pesar de las grandes ventajas que supone la evaluación entre pares para tareas de escritura colaborativa, la subjetividad del proceso puede hacer surgir ciertas dudas sobre su fiabilidad. Esto ha llevado a los expertos a interesarse por la elaboración de criterios claros que sirvan de referente y guía a los estudiantes en el trabajo autónomo de la coevaluación. La herramienta más usada para ello han sido las rúbricas o plantillas de evaluación, que pretenden sistematizar los factores más relevantes a la hora de valorar la habilidad escritora de forma que el proceso de evaluación sea más homogéneo y objetivo.

De acuerdo con la literatura, una rúbrica es un documento que sirve de guía e instrumento de medición para valorar una actuación o un producto (Andrade 2000;

Arter y Chappuis, 2007; Díaz-Barriga, 2006; Schmoker, 2006; Stiggins, 2001). Normalmente, las rúbricas se presentan en forma de tabla de manera que ofrecen una serie de criterios o estándares clasificados en niveles progresivos de dominio o calidad que reflejan las expectativas que se tienen de una tarea o un tipo de texto.

En las últimas décadas, las rúbricas se han empleado tanto como recurso para una evaluación integral y formativa (Andrade *et al*., 2009; Brown, Glasswell, y Harland, 2004; Conde y Pozuelo, 2007; Panadero, 2011; Panadero, Alonso-Tapias y Huertas, 2012; Panadero y Jonsson, 2013; Rodríguez Gallego 2012a; Sadler y Good, 2006) como para la guía y el desarrollo de la escritura de los propios escritores (Andrade y Du, 2005; Hafner y Hafner, 2003; Mertler, 2001; Moskal y Leydens, 2000; Reynolds-Keefer, 2010; Tierney y Simon, 2004).

Cabe señalar que son numerosos los estudios que muestran cómo la coevaluación con rúbrica incide en la mejora de diferentes aspectos del texto como la inclusión, elaboración, reorganización y sustitución de la información, la expansión o la síntesis de las ideas (Mak y Coniam, 2008; Kessler y Bikowski, 2010; Woo *et al*., 2011). Pero también son fuente de mejoras en aspectos formales como la corrección gramatical, ortográfica, de puntuación y de formato (Mak y Coniam, 2008). Esto indica que los intercambios que se ponen en marcha durante los procesos de escritura colaborativa y coevaluación desarrollan las competencias lingüísticas de los estudiantes facilitando la atención a la precisión formal así como a la coherencia discursiva (Sauro, 2009; Vinagre y Muñoz, 2011).

Existen también numerosos estudios que concluyen que los estudiantes presentan percepciones muy positivas sobre los procesos de coevaluación. Por un lado, algunas de estas investigaciones se centran en las sensaciones que perciben los estudiantes y lo cómodos que se sienten durante este tipo de actividades colaborativas (Kessler, 2009; Graham y Misanchuk, 2004). Otras hablan de la motivación que supone trabajar con compañeros y escribir para ellos, y cuánto mejora la calidad de los textos y su nivel de lengua (Ducate, Anderson y Moreno,

2011; Neumann y Hood, 2009). Por otra parte, hay investigaciones que reflejan un aumento en la confianza de los estudiantes en sus propias habilidades de escritura y organización (Neumann y Hood, 2009) y en su capacidad de reflexión crítica (Kessler, 2009; Kuteeva, 2011).

Además, entre las ventajas que los estudiantes perciben al participar en estos procesos de escritura y evaluación colaborativas se encuentra la inmediatez de la retroalimentación que reciben, superando en este aspecto a las que suelen recibir de sus profesores, y el tono menos autoritario de dicho *feedback* (Lin y Yang, 2011). En resumen, consideran que el proceso de escritura colaborativa y coevaluación es atractivo, motivador (Coit, 2004; de Paiva Franco, 2008; Lee, 2010; Graham y Misanchuk, 2004) y útil para el desarrollo de su autonomía (Lee, 2010; Fuchs, Hauck y Müller-Hartman, 2012).

3. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Como se ha visto en el apartado anterior, existen numerosas investigaciones sobre los efectos y percepciones de los procesos de escritura colaborativa y coevaluación con rúbrica. Sin embargo, es interesante señalar que la mayoría de los estudios de este tipo relacionados con la enseñanza de lenguas se han llevado a cabo sobre el inglés como lengua extranjera o como segunda lengua (Reichelt, 1999; Silva y Brice, 2004). El problema es que no siempre es posible transferir los procedimientos o resultados de estas investigaciones a otras lenguas (East, 2009) por lo que resulta necesario llevar a cabo más investigaciones en otros idiomas como el español.

Por esta razón, se decidió realizar el presente estudio, que se llevó a cabo con estudiantes internacionales que cursaban un semestre de inmersión en la Universidad Antonio de Nebrija y para el que se diseñó una tarea de escritura colaborativa, se elaboró una rúbrica específica y se estableció un protocolo de trabajo colaborativo en grupos tanto para la escritura de los textos como para su coevaluación. Puesto que uno de los intereses fundamentales era conocer la

opinión de los estudiantes acerca de este tipo de actividades colaborativas, también se diseñó y validó un cuestionario de percepción.

3.1. El contexto del estudio

La investigación que aquí se presenta se llevó a cabo como estudio piloto de un proyecto más amplio sobre escritura colaborativa y coevaluación con rúbrica. Este estudio piloto se desarrolló en el Centro de Estudios Hispánicos (CEHI) de la Universidad Antonio de Nebrija, un departamento que, entre otras actividades, ofrece diferentes programas de español como lengua extranjera a estudiantes internacionales. En concreto, este estudio se realizó en el marco de la asignatura *Cultura española*, de nivel B2.1[5], impartida durante el curso intensivo de enero de 2018.

3.2. La muestra del estudio

La muestra estuvo compuesta por un grupo intacto de 10 estudiantes (los inscritos en la asignatura mencionada) de entre 19 y 22 años, todas ellas eran mujeres, provenientes de Estados Unidos, China y Noruega. Estos estudiantes siguieron el curso intensivo de español como lengua extranjera en enero de 2018, que sirve de preparación para su semestre de inmersión en España durante en el que cursarían, hasta mayo de 2018, otras asignaturas de lengua y cultura españolas.

3.3. El diseño de la tarea

La tarea de escritura que se diseñó consistía en escribir un artículo de opinión para la revista de la universidad, para lo que los estudiantes tendrían que elaborar un texto argumentativo que presentara las ventajas y las desventajas de estudiar en el extranjero con el objetivo de fomentar la internacionalización de la universidad.

[5] Los niveles de lengua que se emplearon en esta investigación se corresponden con los establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002).

Durante la fase de capacitación, los estudiantes recibieron una sesión informativa, de ochenta minutos de duración, sobre el proceso de la escritura, la estructura y las características de los textos argumentativos, los artículos de opinión en prensa y la revista de la universidad.

La tarea de escritura colaborativa y coevaluación se llevó a cabo en un entorno virtual usando la herramienta Documentos de *Google*, por lo que todo el proceso se desarrolló fuera del aula. Cada grupo escribió dos versiones de sus textos antes de entregar la versión final. Durante trece días, cada una de estas dos versiones intermedias fue construida y mejorada con la ayuda de la evaluación de otros dos grupos de la clase. Con el fin de homogeneizar las evaluaciones y para centrar la atención tanto de los escritores como de los evaluadores en los puntos que se consideraron relevantes, se elaboró la rúbrica que se describe en el siguiente apartado. La rúbrica se presentó a los estudiantes en una segunda sesión de capacitación (también de 80 minutos de duración), durante la que también tuvieron la oportunidad de analizarla, asimilarla y realizar prácticas con ella.

3.4. La rúbrica

Un aspecto fundamental a la hora de construir una rúbrica es definir el constructo; es decir, definir qué es lo que se pretende medir con ella (Cushing, 2009). A efectos de esta investigación, el constructo es la competencia comunicativa escrita para argumentar en español como lengua extranjera en un nivel B2 de conocimiento de la lengua de acuerdo con el MCER. En cuanto al concepto de competencia comunicativa seguimos el establecido por Canale y Swain (1980) y revisado por Canale (1983) en el ámbito de la lingüística aplicada.

Para la elaboración de nuestra herramienta se empleó como punto de partida una rúbrica elaborada para una investigación similar previa (de la Peña, 2015) basada, a su vez, en rúbricas ampliamente validadas para la evaluación del inglés y el español como segundas lenguas así como en las empleadas para diversas

certificaciones oficiales de lenguas extranjeras. Para su validación, la herramienta pasó por un doble proceso con el método de juicio de expertos en el que colaboraron 19 expertos en la primera vuelta y 10 en la segunda.

Dado que los estudiantes de lenguas extranjeras suelen mostrar diferentes niveles de competencia en los distintos aspectos de su competencia lingüística, se optó por una rúbrica analítica que, al distinguir entre esos distintos aspectos, ofrece una información más exacta de la actuación del estudiante (Cruz, Díaz–Barriga y Abreu, 2010; Cushing, 2009; Hamp-Lyons, 1991; Jarpa, 2013; Rodríguez Gallego, 2012b; Weigle, 2002).

3.4.1. Los elementos de la rúbrica

Una rúbrica debe contener tres elementos fundamentales: los criterios de evaluación, las definiciones de calidad o descriptores y la estrategia de puntuación en los diferentes niveles de logro (Bachman y Palmer, 1996; Cushing, 2009; Domene, Siles y Hervás, 2010; Tójar y Velasco, 2015; Torres y Perera, 2010). Estos elementos se disponen en nuestra rúbrica a modo de bandas, de forma que la primera columna contiene la categoría que se evalúa, la segunda se divide horizontalmente en los tres niveles de actuación esperables, la tercera recoge los descriptores de cada uno de esos niveles y la última ofrece un espacio para completar la puntuación que se le asigne a cada criterio (Figura 1).

Los criterios de evaluación o dimensiones son los aspectos que serán evaluados (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013; Raposo y Martínez, 2011). En el caso de la rúbrica elaborada para este estudio, estos criterios son los siguientes: (1) contenido, (2) argumentación y persuasión, (3) coherencia y cohesión y (4) uso de la norma lingüística. Las definiciones de calidad o descriptores se elaboraron de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007) y numerosos manuales de enseñanza de español a no nativos. En cuanto a los niveles de ejecución y la estrategia de

puntuación, cada uno de los criterios descritos debe valorarse con una escala numérica de cero a cinco puntos (0-5), puntuaciones numéricas que, además, se asocian con una escala nominal correspondiente a los niveles del MCER B1 (0-1 puntos), B2 (2-3puntos) y B2+ (4-5 puntos).

Figura 1. Disposición de los elementos de la rúbrica (elaboración propia)

Fuente: elaboración propia.

4. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN

Con el fin de conocer la opinión de los estudiantes tanto del proceso de escritura colaborativa como de la coevaluación con la rúbrica, se diseñó un cuestionario de percepción que los participantes completaron al finalizar la tarea mediante la herramienta *Google Forms*. Al igual que la rúbrica, el cuestionario también fue validado por un grupo de expertos, 13 en este caso. Sin embargo, como se recibió una respuesta altamente positiva se descartó pasar por un segundo proceso de validación. En cuanto a la escala de puntuación del cuestionario, se empleó una escala de Likert de cuatro puntos cuyos marcadores fueron los siguientes: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) Bastante en desacuerdo, (3) Bastante de acuerdo y (4) Totalmente de acuerdo.

4.1. Las dimensiones del cuestionario de percepción

El cuestionario de percepción que se empleó para recoger la opinión de los estudiantes se organiza en torno a seis dimensiones: (1) datos personales, (2) proceso de escritura colaborativa, (3) la rúbrica, (4) el proceso de coevaluación, (5) el efecto en el conocimiento del español y (6) el efecto en el desarrollo de otras competencias.

Respecto de la dimensión «Datos personales» nos interesaba obtener información sobre aspectos que podrían tener un impacto en la competencia comunicativa escrita en español como lengua extranjera de los estudiantes. Así, entre los indicadores se incluyeron su lengua materna, su conocimiento de otras lenguas extranjeras y su experiencia previa en cursos de escritura académica y/o profesional tanto en su lengua materna como en español.

Entre los indicadores de la dimensión «Proceso de escritura colaborativa» se encuentran la experiencia previa en escritura colaborativa, el nivel de dificultad que supone escribir con otras personas respecto de escribir en solitario, el grado de motivación que supone escribir en grupo y el impacto que supone la escritura colaborativa en la atención al contexto de escritura y la planificación del texto.

Para la dimensión «La rúbrica» se tuvieron en cuenta indicadores como la claridad de la herramienta, la facilidad de uso y su utilidad tanto para la propia escritura como para la coevaluación de los textos de los compañeros.

En cuanto a los indicadores que forman parte de la dimensión «Proceso de coevaluación» se destacan la experiencia previa en actividades de evaluación entre pares, las sensaciones que les producen tanto corregir a compañeros como ser corregidos por ellos, la confianza en la valoración de iguales, el papel del profesor, la utilidad de todo el proceso así como la transferencia a otras disciplinas o materias.

Las dos últimas dimensiones del cuestionario giran en torno a la percepción de los estudiantes sobre la influencia del proceso de escritura colaborativa y coevaluación

con rúbrica en su competencia comunicativa en español como lengua extranjera y otras competencias transversales. Así, la dimensión «Efecto del conocimiento de español» incluye los siguientes indicadores: ortografía, gramática, léxico, argumentación y escritura en español, y la dimensión «Efecto en el desarrollo de otras competencias» comprende indicadores como las competencias interpersonales, el trabajo en equipo, la responsabilidad del propio aprendizaje, la resolución de conflictos, la autonomía la gestión del tiempo.

5. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN

A continuación, se presentan algunos de los datos más interesantes sobre la percepción de los estudiantes acerca de los procesos de escritura colaborativa y coevaluación con rúbrica obtenidos en el transcurso de esta investigación.

Respecto de la percepción de los estudiantes acerca del proceso de escritura colaborativa, la mayoría consideraron que escribir con otros compañeros les ayudó a planificar mejor sus textos y a organizar las ideas. Además, también encontraron esta actividad colaborativa mucho más motivadora que escribir solos. Resulta interesante resaltar que todos ellos prestaron más atención a la situación de comunicación que si hubieran escrito el texto de la tarea de forma individual, lo que está en la línea de los resultados de otros estudios similares. En general, para la mayoría de los participantes del estudio, el proceso de escritura colaborativa fue una experiencia positiva.

En relación con el proceso de coevaluación que llevaron a cabo durante la tarea, la mayoría de los estudiantes afirmaron sentirse cómodos tanto a la hora de corregir y comentar los textos de otros grupos como al recibir las sugerencias y correcciones de sus compañeros de clase. De hecho, los resultados de la encuesta mostraron que casi todos ellos percibieron que este proceso de evaluación formativa les ayudó a mejorar sus propios textos. Al igual que con la escritura colaborativa, la

experiencia de evaluación entre pares les resultó positiva a la mayoría de los estudiantes.

Puesto que se trataba de un estudio piloto, nos interesaba especialmente conocer las opiniones de los estudiantes respecto de la rúbrica elaborada para la tarea de escritura. Todos los participantes afirmaron que la rúbrica es clara y se comprende con facilidad y la mayoría valoraron positivamente la facilidad de uso de la herramienta. La totalidad de los estudiantes encuestados coincidieron en que la rúbrica es una guía útil que no solo les ayudó a valorar de forma objetiva multitud de aspectos de los textos de sus compañeros sino que también les ayudó a escribir y mejorar sus propias producciones.

Por último, y en referencia al desarrollo de diferentes competencias, hemos de apuntar que la mayoría de los estudiantes percibió, tras la tarea colaborativa, una mejora en distintos aspectos lingüísticos de su competencia comunicativa en español como el léxico, la gramática y la ortografía. Además, afirmaron haber experimentado cierto aumento en su capacidad para argumentar y, en general, para escribir textos en la lengua extranjera. También declararon ser conscientes de que este tipo de tareas les ayuda a poner en práctica competencias transversales fundamentales como negociar e interactuar con otros compañeros, gestionar y resolver conflictos, ser más autónomo, responsable y crítico y administrar el tiempo.

6. CONCLUSIONES

Como se ha podido observar, la escritura colaborativa y la coevaluación con rúbrica son dos procedimientos que los estudiantes que participaron en el estudio perciben como una experiencia positiva que aumentó su atención a la planificación y al contexto de la escritura, les ayudó a mejorar sus propias producciones, además de fomentar el desarrollo de su competencia comunicativa en español y otras competencias transversales. Aunque somos conscientes de que los resultados obtenidos en este estudio piloto no son extrapolables a otros contextos académicos

sí podrían considerarse como indicadores a pequeña escala de la utilidad que supone la aplicación de metodologías colaborativas en las aulas universitarias. Por ello, se hace necesario desarrollar más investigaciones en esta línea, elaborando rúbricas para diferentes tipos de textos y géneros discursivos académicos en la universidad de forma que se puedan explorar las implicaciones de su uso en diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agosto-Riera, S. E. y Mateo-Girona, M. T. (2015). La enseñanza de la escritura académica en la universidad española. Análisis de experiencias y prácticas relevantes, *Cultura y Educación*, *27*(3), 629-648.

Álvarez, M., Villardón, M. L. y Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, *28*(2), 181–203.

Álvarez, M. y Yániz, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española / Writing practices in Spanish Universities. *Cultura y Educación/Culture and Education*, *27*(3), 594-628.

Álvarez, V., Padilla, M. T., Rodríguez, J., Torres, J. J. y Suárez, M. (2011). Análisis de la Participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, *250,* 401-426.

Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership, 57*(3), 13-18.

Andrade, H., Buff, C., Terry, J., Erano, M. y Paolino, S. (2009). Assessment-driven improvements in middle school students' writing. *Middle School Journal*, *40*(4), 4-12.

Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3). Recuperado de: http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=3

Arrieta, B., Batista, J. T., Meza, R. D. & Meza, D. Y. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Revista de Educación*, *12*(21), 86-94.

Arter, J. y Chappuis, J. (2007). *Creating and recognizing quality rubrics*. New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo. (Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura). *Acción pedagógica*, *13*(1), 18-30.

Baartman, L. K. J., Prins, F., Kirschner, P. A. y Van Der Vleuten, C. P. M. (2007a). Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, *33*, 258-281.

Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. y Van Der Vleuten, C. P. M. (2007b). Evaluating assessment quality in competence-based education. A qualitative comparison of two frameworks. *Educaitonal Research Review, 2,* 114-129.

Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice.* Oxford: Oxford University Press.

Bañales, G., Castelló, M. y Vega, N. A. (Coords.) (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. México: Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa.

Bartolomé, A. (2004). Perspectivas de la enseñanza de la lengua escrita. *Acción pedagógica*, *13*(1), 50-59.

Biggs, J. (2005). *Calidad en el aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blanch, S. y Corcelles, M. (2014). Reciprocidades. Sistemas de formación basados en la cooperación entre docentes. En Monereo, C. (Coord.), *Enseñando a enseñar en la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Boud, D. y Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond Higher Education. *Research and Development in Higher Education*, *2,* 34-41.

Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *31*(4), 399-413.

Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. Oxon: Routledge.

Bridgeman, B. y Carlson, S. (1983). *Survey of academic wwriting tasks require of graduate and undergraduate foreign students*. Princeton, Nueva Jersey: Educational Testing Service.

Brodie, P. y Irving, K. (2007). Assessment in work-based learning: investigating a pedagogical approach to enhance student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *31*(1), 11-19.

Brown, G. T. L. Glasswell, K. y Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. Assessing Writing, *9*(2), 105-121.

Bruner, J. S. (1960). *The Process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

– (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Longman,.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 11-47.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

– (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), pp. 355-381.

Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *8*(3), 1253-1282.

Clérici, C. (2011). Nuevas generaciones y nuevas habilidades comunicativas: el caso de la escritura de ingrsantes a la universidad. En Simposio: Pensar la universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos: Argentina

Coit, C. (2004). Peer review in an online college writing course. *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies,* 902-903.

Colen, K. y Petelin, R. (2004). Challenges in collaborative writing in the contemporary corporation. *Corporate Communications*, *9*(2), 136-145.

Comisión Europea (2012). Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_1&format=PDF

Conde, A. y Pozuelos, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la escuela*, *63*, 77-90.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: MECD y Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/marco

Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *11*(1), 79-104.

Corcelles, M. y Castelló, M. (2015). Learning philosophical thinking through collaborative writing in secondary education. *Journal of Writing Research*, *7*(1), 157-200.

Cruz, G., Díaz-Barriga, F. y Abreu, L. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles educativos*, *32*(150), 85-102.

Cushing, S. (2009). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

De la Peña, A. (2015). *Didáctica del discurso profesional en el Espacio Europeo de Educación superior: efectos de la coevaluación de textos escritos profesionales en un espacio digital cooperativo (Google Drive)*. Trabajo de Fin de Máster sin publicar.

De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en*

el Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.

De Paiva Franco, C. (2008). Using wiki-based peer correction to develop writing skills of Brazilian EFL learners. *Novitas- ROYAL*, *2*(1), 49-59.

Díaz-Barriga, C. G. (2006). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En R. del Bosque (Ed.). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, pp. 61-95. México: McGraw-Hill Interamericana.

Domene, S., Siles, C. y Hervás, C. (2010). La evaluación en el EEES. En Cabero, J. (Dir.) *Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del EEES.* [online] Recuperado de: http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/tema6/5-2.htm

Ducate, L., Anderson, L. y Moreno, N. (2011). Wading through the world of wikis: An analysis of three wiki projects*. Foreign Language Annals*, 44(3), 495-524.

East, M. (2009). Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. *Assessing Writing*, *14*, 88-115.

Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Erkens, G., Jaspers, J., Prangsma, M. y Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, *21*(3), 463-486.

European Commission (2012). Assessment of Key Competences in Initial Education and Training. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&qid=1427814581500&from=EN

Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom. Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, *21*, 40-58.

Figueroa, R. A. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, *73*(35), 119-148.

Fitzpatrick, J. (2006). An evaluative case study of the dilemmas experienced in designing a self-assessment strategy for Community Nursing students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *31*(1), 37-53.

Fuchs, C., Hauck, M. y Müller-Hartman, A. (2012). Promoting learner autonomy through multiliteracy skills development in cross-institutional exchanges. *Language Learning & Technology*, *1*(3), 82-102.

Gallego, J. L. y Mendías, A. M. (2012). ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. *Revista de investigación en educación*, *10*(2), 47

Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, *2*(1), 61-65.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports learning. Learning and Teaching in Higher Education, *1,* 3-31. Recuperado de: https://www.open.ac.uk/fast/pdfs/Gibbs%20and%20Simpson%202004-05.pdf

Gil, J. y Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, *12*, 43-65.

Giroud, A. (1999). Studying argumentative texts processing through collaborative writing. En J. Adriessen y P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Texts Processing* (pp. 149-178). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Gómez Devís, M. B. (2015) La evaluación del aprendizaje en el aula universitaria: una experiencia de innovación en la material Lengua para Maestros. *Opción*, *3*(5), 963-983.

Graham, C.R., y Misanchuk, M. (2004). Computer-Mediated Learning Groups: Benefits and Challenges to Using Groupwork in Online Learning Environments. En T. Roberts, (Ed.). *Online Collaborative Learning: Theory and Practice.* Hershey, Pensilvania: Information Science Publishing.

Hafner, J. C. y Hafner, P. M. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tol: empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, *25*(12), 1509-1528.

Hamp-Lyons, L. (1991). Pre-text: Task-related influences on the writer. En L. Hamp-Lyons (Ed.). *Assessing second language writing in academic contexts*. New Jersey: Ablex.

Hernández, J. M. y Sepúlveda, F. (1993). *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura para la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Cincel.

Hewens, C. (1986). Writing in a foreign language: Motivation and the process approach. *Foreign Language Annals*, *19*, 219-223.

Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Edelsa. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Londres: Routledge.

Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *6*(1), 29-48.

Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning and Technology*, 13(1), 79-95.

Kessler, G. y Bokowski, D. (2010). Developing collaborative autonomous learning abilities in computed mediated language learning: attention to meaning among students in wiki space. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 41-58.

Knight, P. (Ed.). (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. Londres: Kogan Page.

Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing: Changing the writer-reader relationship. *English for Specific Purposes*, *30*(1), 44-57.

Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, *23*(2), 157-172.

Lee, L. (2010). Wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course. *CALICO Journal*, *27*, 260-276.

Leontyev, An. N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscú: Imported Publications, Incorporated.

Lin, W. C. y Yang, S. C. (2011). Using wiki online writing system to develop English writing skills among college students in Taiwan. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *14*(2), 75-102.

Mak, B. y Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, *36*, 437-455.

Matthew, K., Felvegi, E. y Calloway, R. (2009). Wiki as a collaborative learning tool in a language arts methods class. *Journal of Research on Technology in Education*, *42*, 51-72.

McAllister, C. (2005). Collaborative writing groups in the college classroom. En T. Kostouli (Ed.), *Writing in Context(s), Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings* (pp. 207-227). EE.UU: Springer.

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *7*(25). Recuperado de: http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25

Miranda, L. (Ed.). (2006). *El problema de la enseñanza del Español en el Perú.* Lima: Editorial Universitaria.

Morgan, M., Allen, N., Moore, T., Atkinson, D. y Snow, C. (1987). Collaborative writing in the classroom. *The Bulletin*, *50*(3), 20-26.

Moskal, B. M. y Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *7*(10). Recuperado de: http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10

Moyano, E. I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas, 4*(4), 109-120.

Neumann, D. y Hood, M. (2009). The effects of using a wiki on student engagement and learning of report writing skills in a university statistics course. *Australasian Journal of Educational Technology*, *25*, 382-398.

Ochoa, S. y Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica, 6*(3*)*, 493-506.

Pallissera, M., Fullana, J., Planas, A. y del Valle, A. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España: los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *52*(4), 1-13. Recuperado de: http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf

Pallof, R. M. y Pratt, K. (2005). *Collaborating online: Learning together in community*. San Francisco: Jossey-Bass.

Panadero, E. (2011). *Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics*. (Tesis doctoral). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/274708915_Instructional_Help_for_Self-assessment_and_Self-regulation_Evaluation_of_the_Efficacy_of_Self-assessment_Scripts_vs_Rubrics

Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, *22*(6), 806-813.

Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, *9*, 129-144.

Piaget, J. (1969a). *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Madrid: Aguilar.

– (1969b). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.

Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: Un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación universitaria*, *4*(4), 19-28.

Reguera, A. (2010). Características de la argumentación en textos académicos producidos por estudiantes universitarios. En V. M. Castel y L. Cubo (Eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 1110-1115). Mendoza: Editorial FfyL.

Reichlet, M. (2001). A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches. *The Modern Language Journal*, *85*, 578-598.

Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *15*(8). Recuperado de: http://pareonline.net/pdf/v15n8.pdf

Rodríguez Gallego, M. R. (2012a). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. *Didac 60*, 27-31.

Rodríguez Gallego, M. R. (2012b) Evaluación de competencias a través de rúbricas. En Universidad de Málaga, *II Congreso Internacional sobre valuación por Competencias Mediante Erúbricas*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/268811076_Evaluacion_de_competencias_a_traves_de_rubricas

Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos, 42*(69), 107-127.

Sadler, P. M. y Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment, 11*(1), 1-31.

Sauro, S. (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language Learning & Technology*, *13*(1), 96-120.

Schmoker, M. (2006). *Results Now: How we can achieve unprecedented improvement in teaching and learning*. Washington D. C.: ASCD.

Scott, R. y Rodgers, B. (1995). Changing teachers' conceptions of teaching writing: A collaborative study. *Foreign Language Annals*, *28*, 234-246.

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, *27*, 657-677.

Silva, T. y Brice, C. (2004). Research in teaching writing. *Annual Review of applied Linguistics, 24,* 70-106.

Sotillo, S. (2002). Constructivist and collaborative learning in a wireless environment. *TESOL Journal*, *11*, 16-20.

Sperling, M. (1996). Revisiting the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction. *Review of Educational Research, 66*, 53-86.

Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment*. New Jersey: Prentice-Hall.

Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, *27*, 363-374.

– (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, *14*, 153-173.

Sykes, J., Oskoz, A, y Thorne, S. (2008). Web 2.0, Synthetic, immersive environments, and mobile resources for language education. *CALICO Journal*, *25*, 528-546.

Tierney, R. y Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *9*(2). Recuperado de: http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=2

Tirado, R., Hernando Á. y Aguaded, J. I. (2011). Aprendizaje cooperativo *on-line* a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes. *Estudios sobre educación*, *20*, 49-71.

Tójar, J. C. y Velasco, L. C. (2015). La rúbrica para la innovación educativa en la evaluación de competencias. En A. Matas, J. J. Leiva, N. M. Moreno, A. H. Martín y E. López (Dirs.). *I Seminario Internacional de Innovación Docente e Investigación Educativa* (pp. 20-51). Sevilla: AFOE.

Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *36,* 141-149.

Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.

Vinagre, M. y Muñoz, B. (2011). Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges. *Language Learning & Technology, 15*(1), 72-103.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wheeler, S., Yeomans, P. y Wheeler, D. (2008). The good, the bad and the wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning. *British Journal of Educational Technology*, *39,* 987-995.

Wigglesworth, G. y Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, *26,* 445-466.

Woo, M., Chu, S., Ho, A. y Li, X. (2011). Using a wiki to scaffold primary-school students' collborative writing. *Educational Technology & Society*, *14*(1), 43-54.

Yarrow, F. y Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, *71,* 261-282.

Zerdán, C. P. (2003). Metadiscurso y producción escrita. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *1*(1), 221-236.

Zorko, V. (2009). Factors affecting the way students collaborate in a wiki for English language learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, *25,* 645-665.

7.

A POTÊNCIA DO HUMANO COMO PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO[6]

---

[6] [6] Este artigo foi constituído por excertos do projeto de tese do autor.

[6] Contato: <crsabbi@gmail.com>.

[6] Uma definição atual sobre a meritocracia pode ser concebida como predomínio numa sociedade, organização, grupo, ocupação, etc., daqueles que têm mais méritos. Dentro de uma visão mercantilista e de um mercado de alta competitividade, mérito significa a obtenção de resultados desejados.

[6] Independentemente do seu caráter moral ou legal.

[6] O físico indiano, Amit Goswami, estudou na Universidade de Calcutá, estabelecendo-se nos Estados Unidos no final dos anos 90 do século 20, sendo professor na Universidade de Oregon há trinta anos. O autor é conhecido por suas teorias sobre a física quântica em que ele apresenta temas espirituais extraídos de várias correntes filosóficas, do platonismo a Advaita Vedanta. Após a sua aposentadoria em ensinar em 2003, Goswami foi nomeado como ativista quântico e publicou numerosos livros sobre a conexão entre ciência e espiritualidade, além de ser um orador regular em vários eventos (http://www.lecturalia.com/autor/21951/amit-goswami, recuperado em 21 de março, 2018).

[6] O conhecimento tácito, também conhecido como conhecimento inconsciente, diz respeito ao conhecimento adquirido por meio das experiências e tentativas. O conhecimento tácito é desenvolvido por meio da intuição, da observação e da prática. Por não ser um tipo de conhecimento fácil de ser formalizado e explicado, geralmente é retransmitido pelo convívio cotidiano e pelo contato com o conhecedor, sendo considerado o diferencial da pessoa. Faz parte do conhecimento tácito: a visão de mundo, os *insights*, a intuição, a consciência e os aprendizados associados às experiências de vida. Na maior parte das vezes, este conhecimento é tão interiorizado e enraizado que se torna um padrão de comportamento inconsciente http://www.sbie.com.br/blog/o-que-e-conhecimento-tacito-e-explicito-qual-o-papel-das-emocoes-nesse-processo/, recuperado em 9 de março, 2018).

[6] A palavra "explícito" também vem do latim, e significa "formal", "explicado" e "declarado". O conhecimento explícito é facilmente comunicado e entendido por meio de palavras, imagens, gráficos e metodologias. Este é um tipo de conhecimento baseado na racionalidade, é regrado, claro, teórico e pode ser aprendido por meio de textos, livros, apostilas e aulas (http://www.sbie.com.br/blog/o-que-e-conhecimento-tacito-e-explicito-qual-o-papel-das-emocoes-nesse-processo/, recuperado em 9 de março, 2018).

[6] Sandra Caponi pertence ao departamento de saúde pública da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis.

[6] Trata-se da competência que determinado ser vivo possui de sentir sensações e sentimentos de modo lúcido, isto é, consciente.

[6] Swami Chinmayananda: é um santo da Índia que trouxe um renascimento espiritual em todo o mundo. Inspirado por Mãe Ganga, ele escolheu descer às planícies e compartilhar o que ganhou. Algumas de suas principais obras estão disponíveis para aquisição (https://www.amazon.com/Swami-Chinmayananda/e/B0034QJHVU, recuperado em 17 de março, 2018).

[6] Richard Davidson, PhD em neuropsicologia e pesquisador na área de neurociência afetiva, nasceu em Nova Iorque e mora em Madison, Wisconsin (EUA), onde é professor de psicologia e psiquiatria na universidade. Foi o auto da célebre declaração de que: "A política deve basear-se naquilo que nos une. Só assim poderemos reduzir o sofrimento no mundo. Acredito na gentileza, na ternura e na bondade, mas temos que nos treinar nisso" (Sanchis, 2017).

[6] Quatro apontamentos importantes sobre a lógica: "**1. A Lógica é uma ciência** [grifo do autor], isto é, um sistema de conhecimentos certos, fundados em princípios universais. Nisto, a Lógica filosófica difere da Lógica espontânea ou empírica, como o que é perfeito difere do imperfeito. Porque a Lógica natural não é mais do que uma aptidão inata do espírito para usar corretamente as faculdades intelectuais, mas sem ser capaz de justificar

La Potencia del Humano como pedagogía de la liberación

The Power of the Human as a pedagogy of liberation

Carlos Roberto Sabbi[i]
Doutorando em Educação, Universidade de Caxias do Sul

Resumo

Nos últimos anos, todas as ações para diminuir as desigualdades não obtiveram êxito. Segundo o informe de OXFAM, entre 1980 a 2016, enquanto os 1% mais ricos ficaram com 27% do crescimento da renda global, a metade mais pobre do mundo ficou com 13%. A partir desse nível de desigualdade, a economia do planeta precisaria ser 175 vezes maior para permitir que todos ganhassem mais de 5 dólares (4 euros) por dia, concluiu a análise. Apesar de alguns êxitos localizados de alguns países, isso sintetiza o quadro de dramaticidade, pois tudo quanto tem sido feito para seu combate, acabou sendo, de certo modo, inócuo, conforme os números globais comprovam. Nesse artigo, seguiu-se os preceitos da metodologia hermenêutica reconstrutiva de modo que, por meio de construções e reconstruções, e através de uma ampla pesquisa bibliográfica, se encontrasse os elementos que deveriam compor uma formação cognitiva mínima. Chegou-se a 10 elementos que se constitui no que se denominou de Potência do Humano, a qual configura essa

---

racionalmente, recorrendo aos princípios universais, as regras do pensamento correto; **2. Ciência das leis ideias do pensamento** [grifo do autor], a Lógica pertence por isto à filosofia normativa, porque não tem por fim definir o que é, mas o que deve ser, a saber, o que devem ser as operações intelectuais para satisfazer às exigências de um pensamento correto. Ela estabelece as condições, não de existência, mas de legitimidade; **3. A lógica é também uma arte** [grifo do autor], isto é, um método que permite bem fazer uma obra segundo certas regras. A Lógica, de fato, ao mesmo tempo em que define as leis ideais do pensamento, estabelece as regras do pensamento correto, cujo conjunto constitui uma arte de pensar. E como o raciocínio é a operação intelectual que implica todas as outras operações do espírito, define-se muitas vezes a lógica como a ciência do raciocínio correto; e **4. A Lógica tem por fim a procura e a demonstração da verdade** [grifo do autor], porque a procura e a demonstração da verdade são o fim da inteligência e, por conseguinte, da Lógica, enquanto define as condições de validade das operações do espírito" (http://vejamaislogica.blogspot.com.br/p/curso-de-filosofia-regis-jolivet-logica_9455.html, recuperado em 8 de junho, 2017).

[6] É doutor (2007) em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor de História da Filosofia Moderna II do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo. Cf. o Currículo Lattes do autor (http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4794310Y8, recuperado em 15 de maio, 2018).

[6] Heteronomia é a sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outrem; ausência de autonomia.

[6] Trata-se do movimento filosófico setecentista, o qual detém um caráter racionalista e cientificista, o qual também se conhece por Iluminismo.

potencialidade de enfrentamento. O domínio dessas 10 condições não é simples, mas se configura como a necessidade básica para uma cidadania plena.

Palavras-chave: Autonomia; Desigualdade; Educação; Emancipação; Potência do Humano.

Resumen

En los últimos años hemos constatado que todo lo que se ha hecho para disminuir las desigualdades, especialmente las económicas y sociales, no han tenido éxito. Según la OXFAM, entre 1980 a 2016, mientras que el 1% más rico se quedó con el 27% del crecimiento del ingreso global, la mitad más pobre del mundo se quedó con el 13%. Manteniendo la misma desigualdad, la economía global necesitaría ser 175 veces mayor para permitir que todos ganen más de 4 euros al día, concluyó el análisis. A pesar de algunos éxitos de algunos países, eso sintetiza el cuadro de dramaticidad, pues todo lo que se ha hecho para su combate, resultó inocuo, conforme los números globales comprueban. En este artículo, se siguieron los preceptos de la metodología hermenéutica reconstructiva de modo que, por medio de construcciones y reconstrucciones, por medio de una amplia investigación bibliográfica, se encontraran los elementos que debían componer una formación cognitiva mínima. Se llegó a 10 elementos que se constituye en lo que se denominó de Potencia del Humano, la cual configura esa potencialidad de enfrentamiento. El dominio de esas 10 condiciones no es simple, pero se configura como la necesidad básica para una ciudadanía plena.

Palabras clave: Autonomía; Desigualdad; Educación; Emancipación; Potencia de lo humano.

Abstract

It has been noticed that actions taken in recent years did not succeed to reduce inequalities, especially the economic and the social ones. According to the OXFAM report, between 1980 and 2016, while the richest 1% accounted for 27% of global

income growth, the poorest half of the world stood at 13%. From this level of inequality, global economy should be 175 times greater to allow everyone to earn more than U$ 5 (€ 4.00) a day, the analysis concluded. Despite success achieved in some countries, this provides a picture of the drama, since everything done to tackle inequality has been somewhat insignificant, as global numbers prove. In this article, the precepts of the reconstructive hermeneutic methodology were followed so that by means of constructions and reconstructions, through an extensive bibliographical research, one could find the elements that should set a minimal cognitive formation. There were 10 elements that constitute what was called the Power of the Human, which configures this potential for confrontation. It is not simple to master these 10 components, but it is seen as a basic need for a full citizenship.

Keywords: Autonomy; Inequality; Education; Emancipation; Power of the Human.

1 Introdução

Observa-se um contexto onde o ser humano é um elemento permanentemente manipulado pelas forças estabelecidas, constituindo-se um cenário onde a distância entre os mais fracos e os mais poderosos é imensa, no qual poucos comandam a vida, sempre com a maioria se submetendo. Parece que a manipulação acontece, na maior parte das vezes, de modo inconsciente, porém, esse é um detalhe que não interessará para esta pesquisa. O importante é sua presença e seus efeitos na vida das pessoas, já que, por isso, se tornam prisioneiras sem ao menos se dar conta dessas circunstâncias.

Muito se fala sobre justiça social, programas de redistribuição de riquezas, serviços públicos para atender demandas prioritárias e assim por diante. Entretanto, os dados históricos são testemunhas de que esse conjunto de ações são totalmente ineficazes, ao menos é o que a Comissão de Combate à Fome de Oxford (OXFAM) tem demonstrado, ano após ano, de forma contínua e sistemática, como no relatório divulgado em Davos (Oxfam Brasil, 2017), o qual aponta para aumento da desigualdade extrema. Ele dá conta de que apenas oito homens possuem a mesma riqueza que os 3,6 bilhões de pessoas que compõem a metade mais pobre da

humanidade. Não é só isso, o documento da OXFAM Brasil tem por título: “Uma economia humana para os 99%”. O mesmo mostra que a diferença entre ricos e pobres cresce a cada nova edição do estudo, numa velocidade muito maior do que se previa inicialmente. Os 50% mais pobres da população mundial detêm menos de 0,25% da riqueza global líquida. Nesse grupo, cerca de 3 bilhões de pessoas vivem abaixo da "linha ética de pobreza", definida pela riqueza que permitiria que as pessoas tivessem uma expectativa de vida normal de pouco mais de 70 anos.

Portanto, o mundo vive em uma dicotomia, porém não em partes iguais. A desigualdade presente e crescente assusta qualquer analista social, mas a sociedade segue em frente sem encontrar soluções. Pior é se questionar o quanto se está fazendo para a busca das soluções, pois, sem se perscrutar, não há como se obter saída.

Desse modo, buscou-se por horizontes que poderiam contribuir para uma melhoria desse quadro, inspirado, nesse artigo, principalmente em Aristóteles, Freire, Gleiser, Goleman, Goswami, Kant, Habermas e Herrán Gascón, os quais, juntamente com outros autores, nos entregarão fundamentos norteadores dessa investigação. Trata-se de uma busca por elementos imprescindíveis que possam proporcionar uma condição, a partir de potencialidades cognitivas mínimas, para o enfrentamento da vida, o que aqui denominar-se-á de uma “Potência do Humano”.

2 Motivações para o Tema da Pesquisa

Um dos aspectos mais impressionantes do discurso da OXFAM é de que tem havido crescimento econômico, mais precisamente no rendimento das pessoas, mas, ao mesmo tempo, o distanciamento entre pobres e ricos continua aumentando. Há um crescimento 182 vezes maior, por parte dos 10% mais ricos, em relação aos 10% mais pobres, entre os anos de 1988 e 2011, o que até poderia ser aceito, ou ao menos tolerado, caso não existisse um fosso tão brutal de concentração de riqueza entre uma minoria que domina e uma maioria oprimida, e se a dignidade da cidadania dos 10% mais pobres não fosse um escândalo e uma vergonha da humanidade.

A respeito dessa reflexão, o documento ainda destaca:

> Os números da desigualdade foram extraídos do documento *Credit Suisse Wealth Report 2016*. Segundo a organização, 1 em cada 10 pessoas no mundo sobrevive com menos de US $ 2 por dia. No outro extremo, a ONG prevê que o mundo produzirá seu primeiro trilhardário em apenas 25 anos. Sozinho, esse indivíduo deterá uma fortuna tão alta que, se ele quisesse que gastá-la, seria necessário consumir US$ 1 milhão todos os dias, por 2.738 anos, para acabar com tamanha quantia em dinheiro. O discurso da Oxfam em Davos também mostrara que 7 de cada 10 pessoas vivem em países cuja taxa de desigualdade aumentou nos últimos 30 anos (Oxfam Brasil, 2017).

Esse mesmo relatório enfatiza a condição das mulheres que, muitas vezes empregadas em funções com menores salários, assumem uma quantidade desproporcional de afazeres em relação à remuneração auferida. O relatório apresentado no Fórum Econômico Mundial (2016) destaca aspectos relacionados às dessemelhanças de gênero e estima que serão imperativos 170 anos, aproximadamente, para que as mulheres ganhem salários análogos aos dos homens. De acordo com o documento, "as mulheres ganham de 31 a 75% menos do que os homens no mundo" (Oxfam Brasil, 2017).

Não fosse o quadro dramático da pobreza, pouco se teria para questionar sobre a riqueza concentrada em poucas pessoas, já que, teoricamente, ao menos, ela decorre do mérito e do trabalho, dentro de uma visão da oficialidade. Entretanto, aí entra outra discussão sobre a meritocracia,[ii] onde socialistas e neoliberais travam fortes discussões. Aliás, o quadro é muito complexo, pois há muitas outras questões a serem consideradas como, entre elas, será que os poderosos não estão influenciando em demasia as decisões governamentais e privatizando o próprio Estado? Se incluir-se a corrupção, por exemplo, aí os debates se tornam, merecidamente, mais acalorados.

O fato de que alguns poucos conseguem um amplo domínio das principais questões que envolvem a vida, fruto de suas capacitações,[iii] é claro, em detrimento da maioria, não necessita de maiores detalhamentos ou fundamentações. Portanto,

e esta é a chave-mestra da questão a que se está referindo, o ponto em destaque e crucial que envolve o problema desta pesquisa, o qual diz respeito à capacidade de cada um em conviver nas atuais condições com muito menos disparidades como se verifica na atualidade.

3 Metodologia e Elementos Apurados

> O que observamos não é a Natureza, mas a Natureza exposta ao nosso método de questionamento.
>
> **-**Werner Heisenberg, *Física e filosofia,* 1999

Atento a essa proposta deste trabalho que trata, antes de tudo, de apresentar um legítimo estado de reificação presente na contemporaneidade e de propor alternativas para exonerar o sujeito, utilizou-se da metodologia da hermenêutica reconstrutiva. Destaca-se essa escolha pois se pretendeu adotar muito mais que uma metodologia, visto que já é um consenso que a hermenêutica contemporânea deixou de ser pura metodologia e se transformou em filosofia hermenêutica.

Devechi e Trevisan (2010, p. 153) trazem apontamentos precisos sobre o assunto quando afirmam:

> As abordagens hermenêutico-reconstrutivistas colocam-se como uma espécie de síntese de elementos positivos das precedentes, aproveitando os aspectos “críticos” e “evolutivos” das dialéticas e a preocupação com as categorias “contexto”, “mundo da vida” e “compreensão” das fenomenológico-hermenêuticas; é por esse motivo que alguns autores a consideram como hermenêutica crítica. Para elas, o sujeito é comunicativo e objetiva o consenso. Os significados resultam dos acordos construídos pragmaticamente por uma comunidade de argumentação, estando o caráter crítico na aceitação ou não das pretensões de validade do declarante. As pesquisas dessas abordagens desenvolvem-se pelo descentramento do sujeito, na medida em que o ego precisa agora se justificar para um alter. O

> outro passa a ser, assim, a categoria central das pesquisas, e por isso essas investigações surgem como reação à hermenêutica tradicional (que vai de Schleiermacher, Dilthey e Heidegger até chegar ao próprio Gadamer), dado que esta havia subsumido o outro na tradição. De outra maneira, ela é fiel nesse ponto aos pressupostos da crítica por meios comunicativos, como consciência aguda de negação da alteridade, sejam minorias exploradas, movimentos sociais, povos que lutam pela sua independência e os diferentes.

Desse modo, é com esse caráter metodológico que a pesquisa parte para investigar os possíveis caminhos que amenizem ou solucionem esse estado de coisas, fugindo dos aspectos ideológicos que politicamente sempre se costumam inserir em seus contextos, para que, com uma ótica puramente filosófica ou científica, ter-se um resultado que possa ser considerado por todos.

Outrossim, desde já é preciso dizer que, seja qual for o caminho a ser percorrido, não se imagina que educação não seja o principal sujeito na condução de alternativas, via processos educativos pertinentes, de modo que pedagogicamente a relação escola e sociedade se solidifique pelos aperfeiçoamentos necessários.

Com a metodologia a ser utilizada esclarecida buscou-se, através de uma pesquisa bibliográfica, os elementos que possam ser identificados como imprescindíveis para a constituição dessa condição de libertação do ser, os quais são apresentados a seguir.

3.1 Imaginação

Dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber é uma regra científica, porém, não se pode ignorar, por outro lado, o fato de que parece que a imaginação é mais importante que o conhecimento para o conhecimento, porque enquanto o conhecimento reduz, pois delimita, a imaginação transcende no tempo e no espaço. Não se conhece outra saída do tempo que não seja a morte. Ter isso presente nos distancia no tempo. Enquanto estamos presos nesse espaço, o ser humano é um

ser errante, pois anda pelo acaso, vagueia pela vida, articula palavras, esboça movimentos e ações, e navega em pensamentos.

A faculdade de racionalizar, bem como a de se emocionar, é uma atividade humana e, quando se invade essa manifestação, ocorre o que se pode chamar de **pensamento.** A imaginação é a capacidade de pensar além dos paradigmas que tradicionalmente acorrentam o sujeito à sua realidade, "construída a duras penas", sob o ponto de vista deste pesquisador.

A partir das conceituações sobre a imaginação que serão vistas a partir de agora, e analisando as diversas fundamentações sobre a matéria, será preciso objetivar, construir e estabelecer uma ideia própria, claro que fundamentada no todo ou em parte pelos autores que aqui se fazem presentes, para discutir sobre a imaginação.

Na visão aristotélica, a imaginação trata-se de uma capacidade do pensamento, tal como o julgamento. Aristóteles (2015, p. 428) define:

> Na eventualidade de a imaginação consistir (para além de qualquer conotação metafórica do termo) naquele processo pelo qual podemos afirmar ser uma dada imagem assim nos apresentada, será este, então, uma daquelas faculdades ou estados mentais, por intermédio dos quais nos é possível julgar, sendo obviamente aquelas certas ou erradas.

Na mesma obra (De Anima), Aristóteles (2015, p. 433) complementa e aprofunda um pouco mais sobre o tema ao afirmar:

> A imaginação é, portanto, diferente da afirmação ou da negação, porquanto ser precisamente uma síntese de conceitos que residem a verdade ou o erro. Mas, como poderão os conceitos primeiros das imagens se distinguir? Certamente, nem esses conceitos primeiros, nem tão pouco qualquer outro, poderão ser imagens e, não obstante, sem eles tais imagens mentais nunca poderão ocorrer.

A partir desse posicionamento do autor, a considerar pelos dois enunciados apresentados, é possível concluir que os conceitos, mesmo não existindo sem as imagens, não são redutíveis a elas. O próprio Aristóteles (2015, p. 433) diz ainda que “o seguinte facto apresenta-se de modo bem evidente: existem dois princípios relativos ao movimento local – o desejo e o intelecto – na condição de se considerar a imaginação uma espécie de inteleção”. Pode parecer um pouco complicado se obter uma interpretação perfeita sobre o que o autor realmente quis dizer, até porque várias vezes Aristóteles utiliza o termo “deliberar”, “julgar” como um ato da imaginação, só para se ter um exemplo da complexidade para se extrair uma elucidação próxima ao sentido que o autor realmente desejou expressar. Entretanto, esta pesquisa se deparou com a seguinte afirmativa de Hume, já com uma linguagem diferente, assumindo outra concepção, que casualmente pode ajudar a entender Aristóteles, a partir deste enunciado:

> Visto que a imaginação pode separar todas as ideias simples e uni-las novamente da forma que lhe aprouver, nada seria mais inexplicável que as operações dessa faculdade, se ela não fosse orientada por alguns princípios universais que a tornassem em certa medida uniforme em todos os tempos e lugares (Hume, 1988, p. 39).

Como pode ser visto, Hume apela para a existência de princípios universais para dar à faculdade da imaginação uma certa medida. Pela ideia do autor, os princípios que moderam e padronizam a imaginação são o princípio da semelhança, o princípio de contiguidade e o princípio da causalidade. Dessa forma, a imaginação junta e decompõe as ideias de acordo com estes princípios, basicamente por uma questão de hábito.

A partir das reflexões se pode conceituar que a imaginação é um processo de libertação da consciência, de caráter transcendental, e que a conduz para o universo, para lugares tangíveis ou intangíveis e, se utilizada concomitante com a meditação, distende a criatividade e a criticidade. Uma consequência do desenvolvimento da imaginação é que ela pode levar a uma qualificação cognitiva,

observando-se que pode ser direcionada, em seu ponto de partida, pela racionalidade ou não. Em seu ponto de partida, sofrerá mais ou menos influências do caráter da pessoa de acordo com o nível de meditação empregado.

A impressão que fica é a de que, quanto mais se entranhar nos meandros da imaginação, mais se terá essa certeza quanto ao seu aspecto metafísico, mas essencialmente útil nos tempos atuais, ou seja, o pós-metafísico, com toda sua gama maior de aspectos e variáveis a serem considerados no cotidiano da vida.

3.2 Criatividade

Este outro elemento traz, em sua essência, elementos interessantes, os quais perpassam diversos aspectos, como veremos na sequência. É importante trazer pensamentos, mesmo distintos, desde que apresentem significados que conduzam à reflexão, pois esta pesquisa objetiva primar pela isenção, muito embora não deixará de assumir um norte, já que é preciso se estabelecer um fio condutor para se chegar a algum resultado que apresente coerência, fundamentos e que possa agregar valor.

A criatividade apresenta diversos e interessantes pontos de vista distintos. Herrán Gascón (2018, p. 50) faz uma crítica contundente sobre a sua utilização por parte dos pesquisadores:

> Quando se fala sobre educação, tende-se a desenvolver discursos normais. Um discurso normal é aquele que lida com abordagens de conteúdo e recorrentes. A tendência na Pedagogia e em outras ciências que investigam aspectos da educação é dizer as mesmas coisas que a maioria sobre quase todas as disciplinas, incluindo a inovação educacional, porque é feita a partir do conteúdo emprestado em sua maior parte. Deste ponto de vista, a maioria dos pesquisadores são mais ecos e murmúrios do que vozes. O resultado é que a pesquisa pedagógica geralmente sofre de originalidade e criatividade (Herrán Gascón, 2005a).

Essa ótica da questão levantada por Herrán Gascón teria por base as limitações que normalmente são impostas aos doutorandos no sentido de se prenderem eruditamente ao que puderem fundamentar com citações diretas e indiretas? Claro, isso tem variações de acordo com o orientador da tese, mas, de uma forma geral, essa é uma orientação que predomina na maior parte do planeta. Seria pertinente, também, descobrir se, diante dessa questão, o que ocorre é efetivamente uma falta de liberdade ou uma carência de criatividade em si.

A criatividade, esclarecida por Goswami [iv] (2013, p. 80) "é o fenômeno conectado ao ato de criação" e, a partir do seu sentido mais elementar, o autor começa dizendo que:

> O dicionário define a criação como o "o ato de fazer o mundo existir a partir de nada". Analogamente, podemos dizer que qualquer criação, seja ela um poema ou uma teoria da ciência, é o ato de trazer ao mundo a partir de nada? Ocorre que muitas pessoas que pensam em criatividade hoje tendem a se esquivar de tal definição. Diz-se que ninguém faz algo a partir de nada. O problema é que tentamos definir coisas em termos que se adequem à nossa visão de mundo. Como disse certa vez o psicólogo Abraham Maslow, "se você tem um martelo na mão, tende a ver o mundo como pregos".

A palavra criatividade origina-se do latim *creare*, que significa criar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, orientam para a necessidade de se desenvolver nos alunos alternativas de solução de problemas por meio do pensamento lógico, da criatividade, da intuição e da análise crítica. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (Brasil, 1997, p. 41):

> A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, ideias e sentimentos que se realizam como imagens internas . . . É a capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que

> podem vir a existir abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata.

Muito embora a existência dessa que se poderia denominar de uma orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, na prática, de certa forma, ainda existem lacunas quanto à sua prática educacional adequados a essas premissas.

Uma simples busca de definições sobre o significado da **criatividade,** mostrará a amplitude de ideias que cercam o assunto e que de alguma forma acaba refletindo a profundidade do tema e os seus reflexos de entendimento, que acabam se tornando bastante variados. Goswami (2013, p. 80) complementa sua ideia ao expor que:

> Por exemplo, o matemático Jacques Hadamard (1939) definiu a criatividade da seguinte forma: "É óbvio que a invenção ou descoberta, seja em matemática ou em qualquer outra área, realiza-se pela combinação de ideias". Esse modo de olhar para a criatividade satisfaz uma visão de mundo que, eu defendo, Hadamard compartilha com a maior parte dos cientistas (materialistas), segundo a qual o mundo é causalmente determinista – causas passadas determinam eventos futuros. Uma ideia nova tem de ser vista como nada além de uma nova combinação de ideias já conhecidas. A limitada visão de mundo de Hadamard produziu sua limitada definição de criatividade.

Este diálogo com o autor serve para demonstrar a infinidade de articulações sobre seu conceito já que, de alguma forma, ele acaba reduzindo ou limitando o entendimento de que a criatividade nada mais é do que um rearranjo de fatos ou coisas, de modo a se construir algo diferente. Dessa forma, pode-se emitir uma conceituação sobre o tema, dizendo que a criatividade é um fenômeno biológico e transcendental, operado pela consciência e pela imaginação, e que pode ser

otimizado pela meditação, o qual produz o novo, através da reorganização de ideias do plano consciente e do inconsciente.

3.3 Experimentação

Quanto à experimentação, por sua vez, é preciso aprofundar a análise sobre todo o processo de aprendizado, decorrente das experiências na vivência e convivência do ser humano, de forma a tornar claro seu significado e importância na composição do que aqui se define como um dos constructos da condição primordial para o desenvolvimento, a qual se está denominando como a Potência do Humano. Assim, a referência à experimentação quer se reportar a uma das etapas do método científico que, partindo de uma hipótese, expressa-se na análise e categorização de um fenômeno em circunstâncias monitoradas, mas também, nos frutos que a vivência proporciona no sentido de aprendizado.

Em outros termos, refere-se ao conhecimento tácito, o qual é adquirido através de experiências pessoais, enquanto que o conhecimento empírico é construído através da observação. A experiência deste pesquisador como um ex-executivo, gestor de pessoas, dá conta de que existe uma enorme tendência de ser desprezado o conhecimento dos outros, sobrevalorizando-se o conhecimento individual, mas apenas sob a ótica pessoal. Com relação ao conhecimento tácito, especificamente, isso se acentua de forma muito enfática. O fato é que a cultura predominante não favorece a valorização e sua consequente consideração do conhecimento existente, dentro do senso comum, limitando-o aos meios científicos que representam uma parcela ínfima da sociedade.

Na verdade, enquanto os meios profissionais e científicos reconhecem a experimentação como um dos fatores mais importantes do processo de aprendizado (levando em conta conhecimentos que são tácitos,[v] por possuírem resultados consistentes, diferentemente do aprendizado chamado de explícito,[vi] que possui somente a teoria), as pessoas, de uma forma geral, os ignoram, deixando uma lacuna entre as competências existentes nos indivíduos, fator que também provoca diferenças, distanciamentos e desigualdades como consequências.

A experimentação é bastante discutida nos tempos atuais dentro da bioética e uma apresentação do tema sob essa ótica é relatado por Caponi,[vii] que argumenta:

> De fato, podemos dizer que a bioética se estrutura como um espaço de saber autônomo e independente a partir do momento em que a sociedade se defronta com a existência de experimentações abusivas com seres humanos e com a necessidade de estabelecer limites claros entre o que pode e o que não pode ser admitido (Caponi, 2004, p. 446).

Claro, Caponi está se referindo a um tipo específico de experimentação, porém faz parte do conjunto de situações que fazem jus ao tema e merece ser discorrido e analisado. Aliás, essa questão de experimentação em seres humanos pode avançar na medida que possa evoluir o respeito aos demais seres vivos, dos quais já se admitem a presença do estado de senciência[viii] em alguns ou em muitos deles. Essa evolução, portanto, tende a atacar o que se pode atualmente definir como um forte corporativismo do ser humano em relação a qualquer outra forma de vida senciente. A mesma Caponi (2004, pp. 446-447), citando Agamben, Arendt e Foucault, faz uma reflexão pertinente ao assunto ao dizer que:

> Acreditamos que o conceito foucaultiano de biopolítica da população, as reflexões de Giorgio Agamben (2002) sobre o que denomina **vida nua** e **estado de exceção** [grifo da autora], assim como os estudos que Hannah Arendt dedica à compreensão da condição humana, podem nos auxiliar na tarefa de tentar entender as condições históricas que legitimaram práticas de submissão dos sujeitos em nome do bem comum, da saúde das populações, **do futuro da espécie ou da vitalidade do corpo social** [grifo da autora] (Foucault, 1978).

Pela leitura desse contexto biopolítico, é possível acreditar nessa tendência – de se utilizar o corpo e mente do ser humano em experimentos –, o que seria uma

guinada histórica e que obrigaria a humanidade a promover alterações morais e éticas em seus padrões de convivência e de comportamento.

Orbe, Pagni e Gelamo (2013, p. 89) trazem outra abordagem sobre o que eles denominam pedagogia da experiência:

> Vários fatores convidam a considerar criticamente os efeitos que diziam ser processo de modernização da educação que tem em todas as tentativas de se configurar uma pedagogia da experiência; entre outros, por exemplo: o enfoque que sistemas educacionais modernos colocaram os propósitos educacionais da natureza ético-social; A intensidade dos debates sociais e acadêmicos em torno do local que em sociedades pluralistas ocupam visões transcendentes da vida humana e a formação do homem; e o lugar cada vez mais central que as legislações jurídicas e políticas se prestam a um conceito de "qualidade de vida humano" nem sempre claro" (Brossat, 2010). Mas o que queremos destacar aqui é outro assunto. Em nossa contemporaneidade educacional se está produzindo uma inversão na hierarquia de gerações que, ao mesmo tempo, destrói a singularidade de suas diferenças, organizando sua confusão total. Os meios específicos de controlar a atenção, tanto psíquica como social, dos jovens, através dos aparelhos da sociedade de telecomunicações, promovem uma minorização do adulto (por sua falta de responsabilidade para com os jovens) e a constituição do jovem como prescritor do adulto de suas próprias unidades, através de uma operação de falsa adultização (tradução nossa).

Os autores destacam o que de fato se configura numa inversão da hierarquia, promovidos muito particularmente pela tecnologia, certamente liderada, na atualidade, pelos *smartphones*, além dos *Ipad, notebooks* e demais computadores, acarretando o que seria uma falsa adultização. Nesse sentido, parece que se está numa situação onde a pedagogia da experiência, como os autores denominam, está na beira da falência, ou de alguma forma já totalmente sepultada. Não se percebe, tanto nos adultos, como principalmente nos jovens, a preocupação de buscar

informações sobre as experiências dos mais velhos. O mais irônico é que dificilmente alguém, quer seja jovem ou adulto, não compreenda e não valorize, teoricamente, é claro, a experiência, muito embora não se utilize dela. Ou seja, pensa de uma maneira e age de uma forma completamente diferente de suas crenças. Na prática, parece ser mais fácil o jovem depreciar o adulto do que considerá-lo pela sua vivência.

O conceito que se pode definir é de que a experimentação é o mais consistente processo de aprendizado e de ampliação da criticidade, que se dá pela prática e que pode levar à sabedoria dotando a mente de potencialidades, as quais podem, através da imaginação e meditação, desembocar em criatividades aprimoradas.

3.4 Meditação

O exercício da meditação vem de tempos imemoriais e se faz representar nas maiores religiões do mundo como o cristianismo, o budismo, o hinduísmo, o sufismo, o judaísmo, o taoísmo, e assim por diante. Na atualidade, entretanto, é uma prática que vem se intensificando, mesmo que timidamente, nos mais diversos setores da sociedade, desde ambientes de trabalhos, de educação, entre outros.

Registre-se, mesmo que apenas como uma observação, que a consciência possui basicamente dois sentidos: um que representa o estado de lucidez e outro que a define como um fenômeno, quer seja de caráter energético ou orgânico – penso em dar um passo à frente e o acabo fazendo. Dentro dessa linha fenomenológica, há que se deduzir uma tênue ligação entre a atividade de meditação e a consciência sob esse prisma. Também, impossível não se inferir uma ligação, aí mais concreta, com a consciência na forma de cognição lúcida. Portanto, a meditação, indubitavelmente, alcança a consciência sob os seus dois principais aspectos, o que a torna um elemento extraordinário de desenvolvimento do potencial que adormece no âmago dos seres humanos.

Destaca-se uma conceituação sobre o tópico a seguir, o qual apresenta um conceito e a forma como se deve proceder para exercitar a mente através da meditação, de uma forma bastante concisa:

> A meditação tem sido glorificada como a vocação mais sagrada. Apenas os humanos são capazes de o maior esforço, pelo qual eles podem apressar a sua própria evolução. Ao preparar-nos para a meditação, devemos primeiro adquirir a capacidade de olhar para dentro. Você deve aprender a ir sobre sua rotina diária e ininterruptamente observar a mente.... Que seja um observador silencioso do funcionamento da sua vida interior e estimar os motivos, intenções e propósitos que estão por trás de seus pensamentos, palavras e ações (https://www.praticasalternativas.com/meditacao.php, recuperado em 17 de março, 2018).

Chinmayananda[ix] foi o autor desta última citação. Essa forma de descrever o que consiste em ser a meditação está intimamente ligada à cultura oriental, destarte o próprio autor ser um indiano, mas tendo se difundido por todas as grandes religiões, como já visto, e estar se espalhando pelos mais diversos setores da sociedade. Nas mais diversas formas de descrevê-la a sua essência não se alterará significativamente, como poderá ser constatado em algumas outras definições que se pesquisará. Um dos pontos em comum nos variados conceitos é a evolução humana, principal alvo da prática meditativa.

Sobre o mesmo Chinmayananda encontra-se aqui uma ampliação da conceituação da meditação, a qual colabora pontualmente para esta pesquisa, a saber:

> Além dos exercícios físicos simplificados, da respiração, da neutralização da raiva, da canalização do desejo, da autorrealização, da análise do pensamento e da erradicação das preocupações, *Shri Vethathiri Maharishi* estava preocupado em responder às questões de " O que é Deus?", "O que é a vida?" E "Por que existe pobreza no mundo?" Todas essas questões e suas respostas estão profundamente ligadas ao autoconhecimento, reflexão, auto-observação e uma admiração infinita e sensível sobre o significado da vida

(http://caminoconsciente.com.mx/blog/conoce-al-maestro-yogiraj-vethathiri-maharishi/, recuperado em 18 de maio, 2018, tradução nossa).

Nota-se que o entusiasmo pelo tema, muito em especial dos grandes pensadores sobre o assunto, os leva para a busca de respostas para perguntas do tipo “Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou?”. Ou seja, reivindicam se tratar de um poderoso método de autoconhecimento.

Por outro prisma, mais sob a ótica da academia, trata-se de uma metodologia para educar a atenção plena à consciência do momento corrente, a qual tem sido intimamente relacionada a um maior bem-estar físico, mental e emocional. A meditação se tornou um objeto de estudos da neurociência e, como relata Goleman (1997, p. 132), análoga prática é nada mais que a base da psicologia oriental. É o mesmo autor que comenta sobre o fato de que os psicólogos do ocidente, muito em especial os teóricos norte-americanos (motivadores ou autores pela maior parte das pesquisas e demandados da psicologia do ocidente), por muito tempo, desconheceram ainda, em grande parte, as pesquisas oriundas da psicologia oriental.

Goleman (1997, p. 180) diz ainda, que esse fato é concebível em função da impenetrabilidade do material acessível, já que os documentos foram escritos, em sua maioria, nas línguas *páli* e *sânscrito*. Não bastasse isso, no momento em que foram traduzidos, ficaram desacertadamente qualificados como atinentes a doutrinas religiosas e, por isso, ignorados.

O mesmo Goleman (1997, p. 132), traz uma importante observação no sentido de que no oriente existe um consenso, desobrigado do ponto de vista em que se encontram (científico ou religioso), de que a meditação é o melhor caminho para metamorfosear predicados ideais em traços estáveis. Dessa forma, o autor conclui que foi precisamente esta característica que consentiu a chegada da meditação no meio científico ocidental.

Outro testemunho sobre a meditação, de acordo com o que apresenta Koenig (1998, pp. 86-87), é o dos psiquiatras Newberg e D’Aquili, da Universidade da Pensilvânia (EUA), que defendem que o simples ato de conservar o foco em

determinado objeto, ou arquitetar uma figura mental onde seja possível se manter a atenção, pode causar um pressentimento de estar abstraído do que acontece no mundo externo. De acordo com os psiquiatras este fácil exercício coopera para que a ansiedade enfraqueça e consente em um olhar mais ampliado exatamente no instante da tomada de decisões.

Richard J. Davidson[x] respondeu alguns questionamentos em entrevista, conforme relata o site “A grande arte de ser feliz”, os quais colaboram para o debate em análise:

> Descobri que uma mente calma pode produzir bem-estar em qualquer tipo de situação. E quando me dediquei a investigar, por meio da neurociência, quais são as bases para as emoções, fiquei surpreso de ver como as estruturas do cérebro podem mudar em tão somente duas horas. Hoje podemos medir com precisão. Levamos meditadores ao laboratório; e antes e depois da meditação, tiramos uma amostra de sangue deles para analisar a expressão dos genes (Sanchis, 2017).

Perguntado se a expressão dos genes se altera, David respondeu que sim. Disse ainda que se observa “como as zonas com inflamação ou com tendência à inflamação tinham uma abrupta redução disso. Foram descobertas muito úteis para tratar a depressão” (Sanchis, 2017). Em 1992, o autor conheceu o Dalai Lama e, a partir deste encontro, relata que sua vida mudou. Diz, ainda, que da meditação à ação há uma distância e que uma das coisas mais interessantes que tem visto nos circuitos neurais da compaixão “é que a área motora do cérebro é ativada: a compaixão te capacita para agir, para aliviar o sofrimento” (Sanchis, 2017).

A meditação é um fenômeno controlável, o qual pode ser executado de várias formas – ativa ou passiva –, onde a consciência é afastada para dar lugar ao vazio, promovendo o desenvolvimento cognitivo, além de pontualmente estimular a imaginação e a criatividade.

3.5 Raciocínio lógico

O raciocínio lógico é um dos ramos do universo científico menos conhecido pelo senso comum. O termo "lógica"[xi] é de origem grega e significa "razão", sendo a ciência das leis ideais do pensamento e o dom de utilizá-las adequadamente com o intuito de se chegar a uma verdade. Este é o ponto onde esta pesquisa se deterá para analisar esse conceito, buscando os caminhos, as justificativas e fundamentações para que as deduções possam ser encadeadas coerentemente, seguindo princípios e regras em que a lógica aponta como o caminho mais adequado.

Partindo desse traçado se apresenta Carroll (como citado em Cabral & Nunes, 2013, p. 15), os quais indicam que:

> ela [a Lógica] lhe dará a clareza de pensamento, a habilidade de ver seu caminho através de um quebra-cabeça, o hábito de arranjar suas ideias numa forma acessível e ordenada e, mais valioso que tudo, o poder de detectar falácias e despedaçar os argumentos ilógicos e inconsistentes que você encontrará tão facilmente nos livros, jornais, na linguagem cotidiana e mesmo nos sermões e que tão facilmente enganam aqueles que nunca tiveram o trabalho de instruir-se nesta fascinante arte.

As próprias palavras do autor se apresentam como uma obviedade, no entanto, dispõem os fatos e os elementos para o quanto o significado de uma dedução lógica representa, especialmente diante do cotidiano na vida.

A construção de silogismos, ou seja, a dedução ou raciocínio lógicos, parte de elementos simples, como, por exemplo: todo arco-íris é composto de cores comuns; Andréa possui um conjunto de cores incomuns; logo, Andréa não é um arco-íris. A regra usada aqui ficou conhecida a partir da Idade Média como *modus tollens* ou *modus tollendo ponens*, expressão latina que significa modo de afirmar negando, conforme explicam Vilela e Dorta (2010, p. 646). Esses são elementos primários, mas que representam perfeitamente o processo de raciocínio lógico, o qual se constituí ao longo do seu desenvolvimento até os movimentos mais complexos, o sistema mais adequado, quer seja pela sua precisão, quer pela

simplicidade, já que ele sempre tende para a exclusão de elementos desnecessários ou inúteis para as demandas de conclusões exatas.

Ainda dentro dos princípios elementares da lógica, Abelardo (2005, p. 20) faz referência à definição aristotélica do universal – “aquilo que é naturalmente apto para ser predicado de muitos” – e o opõe ao singular – “aquilo que se predica de um só” -, dentro de um contexto onde se questiona qual tipo de ser devemos atribuir aos gêneros e às espécies (universais). Abelardo esclarece sobre o que ele entende por universal real, onde a possibilidade é o que que mais se aproxima da realidade das coisas. Com sua citação, assim define o autor:

> É a daqueles que afirmam que as coisas, consideradas uma a uma, não diferem apenas pelas formas, mas são distintas nas suas próprias essências, de tal modo que o que está numa delas não está na outra e, ainda que as formas fossem removidas, nem por isso as coisas deixariam de subsistir distintas umas das outras. Os seus partidários admitem que há algo de idêntico nas coisas diversas. Idêntico, não essencialmente, mas indiferentemente. Por exemplo, todos os homens, distintos em si mesmos, são o mesmo no homem, isto é, não diferem na natureza da humanidade (Abelardo, 2005, p. 24).

O autor quer se fazer entender dizendo que os mesmos seres são denominados universais, se considerarmos para sua não-diferença e analogia, e singulares se, de modo diverso, notarmos para sua distinção.

A lógica objetiva encontrar a verdade, destarte as limitações e imperfeições do ser humano. Porém, ela segue o caminho do mais claro, do mais nítido, numa eterna tentativa de descartar desvios e principalmente vícios – um dos maiores males que avassala a humanidade.

Por outro lado, creio ser extremamente conveniente salientar, nesse momento, que para a hermenêutica não existe verdade objetiva, sendo um horizonte que nunca será atingido. O porquê dessa situação é pela incapacidade e

consequente impossibilidade de se alcançar tal condição. Porém, a lógica busca as conclusões mais sensatas e coerentes com o que poderia ser a verdade, mesmo que utópica na realidade.

A vida é feita de paradoxos e sobre isso Deleuze (1974, p. 22) faz uma reflexão muito pertinente diante da perspectiva da lógica. Ele explica que, quando se designa algo, supõe-se que o sentido é compreendido e já está presente. Diz ainda o autor que o sentido é como a esfera em que se está instalado para operar as designações possíveis e mesmo para pensar suas condições. Deleuze esclarece que o sentido está sempre pressuposto desde que o **eu** começa a falar “eu não poderia começar sem esta pressuposição”. Em outros termos, o autor quer dizer que nunca se diz o sentido daquilo que diz. Porém, esclarece que, em compensação, pode-se sempre prender o sentido do que se fala como objeto de uma outra proposição que por sua vez não se diz o sentido. Esse é o momento onde se entra numa regressão infinita do pressuposto.

Deleuze (1974, p. 22) aprofunda a análise dizendo que esta regressão oferece um “testemunho, ao mesmo tempo, da maior impotência daquele que fala, e da mais alta potência da linguagem”. Ele se refere à impotência em se dizer o sentido do que se pretende dizer juntamente com alguma coisa e seu sentido. Além disso, destaca o “poder infinito da própria linguagem de falar sobre as palavras”. Esse raciocínio é de certa forma concluído quando ele expressa que: “em suma: sendo dada uma proposição que designa um estado de coisas, podemos sempre tomar seu sentido como o designado de uma outra proposição” (Deleuze, 1974, p. 22).

Porém, tudo o que aqui foi dito pelo autor é apenas um prelúdio de situações que se aprofundam cada vez mais, à medida em que se apresentam variáveis distintas no contexto em questão. Em outras palavras, a Lógica, em sua profundidade é extremamente complexa e requer uma certa habilidade cognitiva para seu estudo. Porém, mesmo com os seus conceitos mais elementares, os básicos, é possível a formulação de ideias mais coerentes, sensatas e de acordo com a razão.

Frege (2009, p. 211) apresenta uma síntese da questão que envolve a importância da lógica e dá sentido do porquê ela deve entrar na vida das pessoas:

> Se alguém reconhece algo como verdadeiro, então faz um juízo. O pensamento é o que ele reconhece como verdadeiro. Não se pode reconhecer um pensamento como verdadeiro sem antes apreendê-lo. Um pensamento verdadeiro já era verdadeiro antes de ser apreendido por alguém. Um pensamento não necessita de um ser humano como portador (*Trager*). O mesmo pensamento pode ser apreendido por diversos seres humanos. O julgar não modifica o pensamento reconhecido como verdadeiro. Quando se julga, pode-se sempre destacar o pensamento que foi reconhecido como verdadeiro; pois o ato de julgar não faz parte deste pensamento. A palavra "verdadeiro" não é um termo qualificativo (*Eigenschaftswort*) em sentido corrente.

A afirmativa de Frege de que "não se pode reconhecer um pensamento como verdadeiro sem antes apreendê-lo" talvez seja uma das lições que a maioria de nós – seres humanos – necessitamos assimilar e deixar de fazer julgamento de quase tudo e, na maioria das vezes, sem nenhuma base concreta de fundamentos. Aqui já foi trazida a questão da grande diferença entre o senso comum e a ciência, mas novamente esse é um dos aspectos que, indiretamente, Frege apresenta ao abordar a verdade, o juízo e a necessidade de aprender determinado pensamento. Essa é uma necessidade pessoal, algo que deve interessar ao indivíduo, como o autor define.

Em relação ao raciocínio lógico, se pode concluir e estabelecer um conceito definindo se tratar de processos de encadeamento sucessivos, em sequência de pressupostos coerentes, para se aproximar, o tanto possível, da verdade.

3.6 Criticidade

A criticidade, por sua vez, é outro elemento indissociável de uma cognição bem elaborada, pois uma boa crítica não se permite a delimitação de pensamentos

dentro de paradigmas. O que será visto aqui sobre criticidade terá um foco na "capacidade e habilidade de julgar, de criticar; juízo crítico" como define o dicionário da Apple no Mac, entre outros aspectos.

Keinert [xii] (2006, p. 7), em sua tese de doutoramento apresenta uma perspectiva do aspecto negativo que compreende o elemento da crítica, na qual também envolve Kant com seu criticismo:

> É interessante notar como, na base dessa leitura, está uma compreensão da noção de crítica que, a partir da ideia de um autoexame da razão, parece conter apenas o aspecto negativo de uma delimitação de suas diferentes jurisdições, pois é apenas este o resultado que se pode obter quando se tem na forma lógica do juízo o ponto de partida para a constituição do sistema. Ainda que este seja sem dúvida um aspecto fundamental do criticismo kantiano, talvez fosse possível questionar a sua abrangência: se não queremos que o tribunal da razão, como crítica da faculdade da razão em geral, se limite a fazer uma recensão das áreas do saber, então devemos investigar a possibilidade de um sentido positivo imanente à própria noção de crítica.

O que Keinert deduz, no sentido de se direcionar a pesquisa para possíveis sentidos positivos, é oportuno, também, para este projeto, em especial neste espaço que se dedicará ao seu aprofundamento, como um dos elementos formadores do segundo constructo da Potência do Humano, juntamente com o raciocínio lógico e o espírito investigativo.

Sanchez (2005, p. 36) cita Lipman, que entende por criticidade no pensamento de ordem superior como sendo "a capacidade questionadora e deliberativa que problematiza, examina, e avalia as razões, os fundamentos e as crenças. Um pensamento crítico é autocorretivo e sensível ao contexto no qual está inserido". Esta é uma definição que agrega definitivamente a criticidade e ao espírito investigativo, o qual será visto na sequência, mas, sobretudo, apresenta numa síntese a essência norteadora do seu valor para o ser humano, especialmente,

como diz na citação, por ter características de autocorreção e sensibilidade ao contexto.

Destacando-se a importância da integração, diz Zatti (2007, p.40) que ela "é a postura ativa do homem que é sujeito e transforma a realidade". Dessa forma, ele quer demonstrar que é um modo de sobrepujar a massificação e as outras formas de heteronomia[xiii] e se fazer autônomo, fato máster desta pesquisa. Freire (1977, p. 42) afirma que "a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da vontade de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade".

Freire, portanto, destaca a importância do ajustamento do sujeito, mas não sem deixar de evidenciar a importância da transformação e que isso somente ocorre através da criticidade. O autor, aliás, exerceu de forma tão contundente a sua crítica, muito em especial ao sistema, o que o obrigou a se exilar no exterior por muitos anos, fruto do regime militar instalado no país, que não aceitava suas ponderações e chegou a qualificá-lo como comunista.

Esta perspectiva da criticidade, ora em análise, detém um caráter mais contundente sob o olhar da filosofia, além do da educação, pelos aspectos e peculiaridades que se está observando. Todo este projeto, aliás, congrega basicamente essas duas posições – filosofia e educação –, mas é importante o anúncio dessa interpretação que estará presente, em especial, sobre este elemento em estudo – a crítica –, neste ponto da pesquisa, para situar esta particularidade, proporcionando uma antecipação dos possíveis olhares que sobre ela recairão.

Em Guillermit (1974, p. 58 citado por Keinert, 2006, p. 11) encontra-se uma passagem onde, sob a inspiração do iluminismo, traçou-se sobre o fato de duas necessidades conjuntas, uma de caráter lógico e outra de caráter prático:

> Não se deve ver nem arrogância, nem ceticismo nessa afirmação de duas necessidades conjuntas, uma de caráter **lógico** [grifo do autor]: seria contraditório que existissem duas filosofias verdadeiras; a outra de caráter **prático** [grifo do autor]: é preciso pensar **por si próprio** [grifo do autor]. Assim se exprime o essencial do criticismo como verdade da *Aufklãrung*.[xiv]

> Kant teve a convicção profunda de traçar uma linha divisória dos tempos, pelo simples fato de ter podido sentir-se plenamente como filho de seu século.

O que o autor oferece com esta citação é um olhar pontual em Kant (2013, p. 15), quando ele se refere no prefácio dos "Primeiros princípios metafísicos da doutrina de direito" da "Metafísica dos costumes", do próprio Kant:

> assim, se a filosofia crítica se anuncia tal qual uma filosofia que nunca existira antes, ela não faz outra coisa do que aquilo que foi feito, que será feito e que precisa ser feito por todos aqueles que projetam uma filosofia de acordo com o seu próprio plano.

Assim, de um modo ou de outro, Kant não deixa de exaltar o aspecto da criticidade, quando ele diz que "precisa ser feito por todos aqueles que projetam uma filosofia de acordo com o seu próprio plano" (Kant, 2013, p. 15).

A partir desse quadro o mesmo Keinert (2006, p. 11) conclui e comenta sobre uma outra possível variável desses textos, fazendo uma observação e um alerta ao dizer que:

> Pode-se imaginar aqui o comentador alertando um suposto leitor desavisado que, ao perseguir cronologicamente a história da filosofia por meio da leitura dos quatro primeiros tomos da coleção, pode ser tomado por duas fortes emoções conseguintes: ficar exaltado por finalmente ter atingido a verdadeira filosofia e, logo em seguida, ser tomado por uma forte melancolia, pois, como de costume, foi apresentado **mais uma vez** [grifo do autor] à verdadeira filosofia.

Entretanto esse comentário de Keinert é apenas ilustrativo sobre a égide da continuidade dos textos apresentados. O fato imperativo é repousar os olhos sobre o todo que envolve a crítica, seus predicados, seus fundamentos, sua utilidade e

suas consequências, muito em particular ao sujeito que passa a dominar essa potencialidade – a crítica – como um fator para o seu desenvolvimento e para sua capacitação para o enfrentamento da vida, sob um horizonte da necessária emancipação do sujeito.

Assim, a crítica é uma competência elementar para a autonomia do sujeito, na medida que promove o questionamento, tende ao julgamento, que, se alinhado com a sabedoria, posiciona e distenciona para uma posição livre, caracterizando-se num juízo crítico abolicionista.

3.7 Espírito investigativo

A investigação, decorrente da própria criticidade, é o caminho que leva a novas descobertas e a melhoria permanente da vida. O dicionário da Apple no Mac diz se tratar de “uma averiguação sistemática de algo; inquirição, indagação, apuração”. Também faz referência a ser um “ato de esquadrinhar, perscrutar minuciosa e rigorosamente”. Quanto ao termo “espírito” o mesmo dicionário, dentre muitas definições, o qualifica como sendo uma “ideia ou intenção predominante; significação real”. Com este ponto de partida, esta pesquisa se aprofundará em diversos autores para analisar, juntamente com cada um deles, do que isso efetivamente pode corresponder em um sentido mais amplo e prático para a vida.

Para trazer o primeiro autor para esta investigação, atrai-se Gleiser porque ele oferece para a pesquisa uma questão totalmente introdutória ao tema em análise, já que em primeiro lugar poder-se-ia questionar qual sua importância e qual a motivação – para se ter o espírito – que poderia impulsionar a curiosidade – para se buscar a investigação –, e formar este elemento que se apresenta como um dos componentes para o segundo constructo.

> O que vemos do mundo é uma ínfima fração do que existe. Muito do que existe é invisível aos olhos, mesmo quando aumentamos nossa percepção sensorial com telescópios, microscópios e outros instrumentos de exploração. Tal como nossos sentidos, todo instrumento tem um alcance limitado. Como muito da Natureza permanece oculto, nossa visão de mundo

> é baseada apenas na fração da realidade que podemos medir e analisar. A ciência, nossa narrativa descrevendo aquilo que vemos e que conjecturamos existir no mundo natural, é, portanto, necessariamente limitada, contando-nos apenas parte da história (Gleiser, 2014, p. 11).

Gleiser oferece um testemunho introdutório para o tema, de qualidade consistente, abordando sob o aspecto mais elementar todo esse ambiente que se busca sobre o espírito investigativo, que são as potencialidades naturais e biológicas do ser humano diante da dimensão da vida onde ele está inserido, e do que se sabe até o momento, que é uma estreita e humilde fração.

O fato é que a vida é repleta de mistérios, a maior parte deles de proporções inimagináveis, dada a sua amplitude. A cada novo momento na linha do tempo, é possível surgir uma nova descoberta que modifique completamente a forma de ver e/ou de viver a vida.

Gleiser (2014) utiliza o termo “incognoscível” como sendo algo que está além da ciência, para apontar para o fato de que sempre existirão situações em que a mente humana não possui aptidão para o desvendamento, mesmo que gradativamente se avance por mais e mais descobertas.

Kant (1992, p. 23 como citado em Keinert, 2006, p. 14), se refere à filosofia, a qual tem em sua definição básica, o fato de se constituir no “amor pelo conhecimento, experimentado apenas pelo ser humano consciente de sua própria ignorância”. Assim, da forma como o autor define a questão, a filosofia, então, é um dos principais caminhos, ou o melhor, para se desenvolver os questionamentos e aprofundar as pesquisas. As ciências são filhas da filosofia por natureza, pois é a partir do seu trabalho produzindo indefinidos questionamentos que se encontram respostas e, a partir destas, o seu nascimento. Logo, trata-se de uma primeira e oportuna indicação do que se poderia considerar o melhor e mais sistematizado caminho para se dedicar a pesquisas em buscas de resultados. Rios et al. (2006, pp. 503-504) definem a filosofia, dentre outros aspectos, como uma teoria do conhecimento científico:

> A Filosofia está dividida em diversas disciplinas, entre as quais se situa a teoria do conhecimento. A Filosofia, segundo Hessen, é uma autorreflexão do espírito sobre o seu comportamento (capacidades, atitudes, funções) valorativo (valorizador), teórico e prático. Como reflexão sobre o comportamento teórico, a filosofia é a teoria do conhecimento científico ou teoria da ciência, como afirma Fichte. Como reflexão sobre o comportamento prático do espírito, a Filosofia é a teoria dos valores. Por último, a reflexão do espírito sobre si mesmo constitui o caminho para se chegar a uma teoria da concepção do universo. Portanto, a esfera total da Filosofia divide-se em três partes: teoria da ciência, teoria dos valores e teoria da concepção do universo.

No texto dos autores há uma série de aspectos destacados sobre o significado da filosofia, definindo-a, também, como uma teoria dos valores, além de citar Hessen que, na sua obra "Teoria do conhecimento", diz se tratar de uma autorreflexão do espírito sobre seu comportamento.

Novamente Kant (1992, p. 24 como citado em Keinert, 2006, p. 18) oferece mais uma conceituação sobre o tema, afirmando que, "à filosofia, segundo o conceito acadêmico, pertencem duas coisas: Primeiro, uma provisão suficiente de conhecimentos racionais; – segundo uma conexão sistemática desses conhecimentos, ou uma ligação dos mesmos na ideia de um todo". Como se vê, agora Kant se reporta ao conceito acadêmico, destacando primeiramente ser uma boa reserva de racionalidade e, depois, diz se tratar de uma conexão com o todo.

O outro ponto da estrutura básica da investigação, obviamente, é a ciência que, por sua vez, de forma ainda mais sistematizada e seguindo regras internacionais rígidas de pesquisas, ordenação, metodologia e até de redação, produz conhecimentos para a humanidade, via de regra passando pela academia.

De volta ao diálogo, Gleiser (2014, p. 37) explica como nasceu esse conjunto de metodologias científicas que se utiliza até os tempos atuais:

> Embora ideias revolucionárias sobre a dimensão social e espiritual do homem tenham aparecido durante a mesma época na China, com Confúcio e Lao Tsé, e na Índia, com Sidarta Gautama, o Buda, é na Grécia que nos deparamos com o nascimento da filosofia ocidental, um novo método de investigação através do questionamento e da argumentação, desenhado para explorar a natureza fundamental do conhecimento e da existência. Ao contrário dos mitos de criação e da fé religiosa em geral, onde o conhecimento baseia-se essencialmente na natureza intangível da revelação, os primeiros filósofos gregos, conhecidos coletivamente como pré-socráticos (pois a maioria viveu antes de Sócrates), buscaram compreender a natureza da realidade através da lógica e da conjectura.

Assim, os fundamentos da investigação científica estão alicerçados em uma base histórica, as quais a sustentam até a contemporaneidade. Logo, trata-se de um tipo de investigação considerado o mais relevante, dada sua característica plena de cientificidade. Gleiser (2014, p. 37) complementa sua explicação sobre essa passagem evolutiva dos processos investigativos ao dizer que:

> Essa transição, onde a reflexão racional é o veículo central na investigação de questões sobre a existência, redefiniu a relação do homem com o desconhecido, substituindo uma confiança passiva no sobrenatural por uma busca ativa pelo conhecimento e pela liberdade pessoal.

Interpretando as conclusões do autor obtém-se muitas deduções, dentre as quais poder-se-ia citar que, gradativamente, a confiança do ser humano em si próprio começou a aumentar a partir da segurança em seus próprios processos e nas metodologias de investigação.

O espírito investigativo é um conjunto de atributos voltados para a descoberta do diferente, do novo, quer seja pela recomposição de ideias, quer seja pelo encontro de novos elementos através da prática de pesquisa sistemática e metodológica, impulsionada por um desejo inabalável pelo saber.

3.8 Virtude

Os comportamentos sociais têm caminhado na contramão do processo civilizatório. Freire (2010, p. 19) lembra que “comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também”. A propósito desse pensamento de Freire está o neurocientista António Damásio, o qual advertiu que é necessário “educar massivamente as pessoas para que aceitem os outros”, porque “se não houver educação massiva, os seres humanos vão matar-se uns aos outros”:

> O neurocientista português falou no lançamento do seu novo livro **A Estranha Ordem das Coisas** [grifo do autor], na Escola Secundária António Damásio, em Lisboa, onde ele defendeu perante um auditório cheio que é preciso educarmo-nos para contrariar os nossos instintos mais básicos, que nos impelem a pensar primeiro na nossa sobrevivência (https://www.revistaprosaversoearte.com/sem-educacao-os-homens-vao-matar-se-uns-aos-outros-diz-neurocientista-antonio-damasio/, recuperado em 18 de maio, 2018).

Dentro da perspectiva didática construída para o desenvolvimento desta pesquisa, a virtude representa todos os valores importantes da vida. Mesmo que, em culturas diversas, um valor possa ser diferente, ou mesmo oposto, entre um lugar ou outro, isso não anula a sua significância virtuosa, mesmo não sendo unânime. Afinal de contas, o próprio respeito e tolerância são virtudes.

Schopenhauer (2005, p. 275) definiu o ser humano como um “ímpeto tempestuoso e obscuro do querer (indicado pelo polo dos órgãos genitais, como seu foco)”. Ao mesmo tempo, o definiu como “um sujeito eterno, livre, sereno, do puro conhecer (indicado pelo polo do cérebro)”. Trata-se de uma indicação para o estudo e a exploração do que seja esse ser e do que se trata esta vida.

São Tomás de Aquino (2012, p. 110), se referindo à virtude e à razão, revela sua convicção sobre a qualidade desses dois elementos:

> A razão é mais nobre do que a virtude gerada na parte apetitiva, pois tal virtude não é senão certa participação da razão. Portanto, o ato que precede a virtude pode causar a virtude, enquanto é pela razão, pela qual tem o mesmo que há da perfeição dela.

Note-se que essa afirmativa de São Tomás de Aquino nada mais é do que uma sentença de que a razão, em essência, é uma virtude, e até mais nobre do que ela, o que constitui a razão um estado original de pureza.

Trazendo Merlin para este diálogo, ele faz duras críticas à neurociência, chegando a tecer afirmações como a de que:

> Neurociências envolvem o triunfo da medicalização, o paradigma positivista e investigação técnica separada da política e subjetiva para viver com os outros e outros efeitos. Assumiu laboratórios comerciais e a vitória da colonização neoliberal produz psicologia de massa, onde o sujeito é reduzido a ser um assunto de experimentação manipulado, quantificado e disciplinado (Merlin, 2017, tradução nossa).

Dessa forma, Merlin sentencia as neurociências e o neoliberalismo como antíteses da virtude. Audi (2006, p. 973) diz que valor é "a medida de importância de algo", e os filósofos descreveram suas formas mais importantes: "valor intrínseco, instrumental, inerente e relacional", cujo o intrínseco seria considerado o básico entre todos eles.

A virtude é o que há de mais valioso em todas as concepções da vida e do ser humano. Abbagnano se refere à virtude como "uma capacidade qualquer ou excelência, seja qual for a coisa ou o ser a que pertença". Ele ainda apresenta o significado específico em três situações: "1ª − capacidade ou potência em geral; 2ª − capacidade ou potência própria do homem; 3ª − capacidade ou potência moral do homem" (Abbagnano, 2007, p. 1198). Ainda de acordo com o autor, há uma referência enunciada por Rousseau e adotada por Kant no sentido de ligar a virtude ao esforço.

Devido à alta de competitividade dos tempos atuais, o esforço ficou relegado a planos inferiores, ocasionando a capacidade de produzir resultados e a atitude como valores principais. Hoje se executa e se discute muito essas práticas que são denominadas de meritocracias. Identificam-se duas correntes do pensamento sobre isso, uma dizendo que não pode existir meritocracia sem igualdade de condições básicas, as quais devem ser oferecidas pelo Estado. A outra corrente defende sua existência, alegando que os maiores produtores de resultados não estão entre aqueles que recebem as melhores condições básicas e, sim, entre aqueles que têm uma maior atitude e que, geralmente, se trata de pessoas mais humildes, justificando, portanto, a necessidade de meritocracia até como uma forma de justiça social. Entretanto, não há necessidade de se discutir obviedades, como a importância da atitude, mas é elementar recordar que o incentivo à produção é um elemento importante à humanidade em todos os seus aspectos.

Barbosa (2003, p. 22), se referindo à meritocracia, dá um conceito sob sua ótica: “poderíamos defini-la, no nível ideológico, como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”. Assim, Barbosa a descreve como consequência do mérito, ligando-a ao resultado. Porém, é preciso destacar, primeiramente, o tema em questão – a virtude –, especialmente porque a imperfeição humana a tem relegado a planos inferiores na sua vida prática e rotineira, no sentido efetivo dos seus usos e costumes. Kant (2007, p. 41), como lhe é peculiar, é muito incisivo quanto à importância da atitude em relação à virtude:

> Não é preciso ser-se mesmo um inimigo da virtude, basta ser-se apenas um observador de sangue-frio que não tome imediatamente o mais ardente desejo do bem pela sua realidade, para em certos momentos (principalmente com o avançar dos anos e com um juízo apurado em parte pela experiência, em parte aguçado para a observação) nos surpreendermos a duvidar se na verdade se poderá encontrar no mundo qualquer verdadeira virtude.

Dessa forma, Kant é taxativo quanto à omissão e à falta de uma disposição para o bem, para caracterizar alguém como não ético, ou melhor ainda, não virtuoso, além de colocar a atitude como um ato de excelência.

A conclusão sobre **virtude** é de que se trata da representação do que há de maior valor na humanidade e, talvez, na própria ecologia do universo. O caráter dessa dedução não é apenas uma definição romântica, mas está calcado nos sentimentos e racionalidades expressas, que até aqui já foram vistos, muito além de uma questão ideológica. Poder-se-ia ter como entendimento que a virtude é um imperativo máximo da vida.

3.9 Espiritualidade

O que é realmente a espiritualidade? Para que serve? Qual o sentido de cientificidade se pode aplicar, se é que pode, à espiritualidade? Não seria mais uma das dispersões lógicas pensar na espiritualidade? Enfim, de todos os elementos que estão sendo analisados nesta pesquisa, possivelmente a espiritualidade seja o mais controverso, talvez porque seja inadequadamente misturada com religião. Abbagnano (2007, p. 27) define a alma como sendo “o princípio da vida, da sensibilidade e das atividades espirituais (como quer que sejam entendidas e classificadas), enquanto constitui uma entidade em si, ou substância”.

Aristóteles (2010, p. 31) em sua obra “Sobre a alma”, abordando a questão da alma como objeto de investigação, tratou-a da seguinte forma:

> Partindo do princípio de que o saber é uma das coisas belas e estimáveis, e que alguns saberes são superiores a outros quer pelo seu rigor, quer por tratarem de objectos mais nobres e admiráveis, por estes dois motivos poderemos com boa razão colocar a investigação sobre a alma entre os mais importantes. Ora o conhecimento sobre a alma parece contribuir também largamente para o da verdade no seu todo, e em especial para o da natureza, pois a alma é, por assim dizer, o princípio dos animais.

O filósofo categoriza o assunto como um dos mais nobres e admiráveis, o que dá uma perspectiva de como ele valorizava esse assunto. Além disso, nessa sua obra, ele desenvolveu uma ampla pesquisa, buscando em outros filósofos suas opiniões a respeito do que cada um entendia ser esse fascinante elemento.

Aristóteles (2010, p. 36) se referindo à alma e movimento disse:

> A alma é, acima de tudo e em primeiro lugar, afirmam alguns, aquilo que move. Pensando estes, então, que o que não se move não é capaz de mover outra coisa, supuseram que a alma é um dos seres que se movem. Por isso Demócrito disse que a alma é uma espécie de fogo e que é uma coisa quente.

Como se percebe, Aristóteles começa a pesquisa nos fundamentos mais elementares sobre o tema e, já no princípio, encontra essas duas definições, onde uma aponta para o movimento e a outra, através de Demócrito, que se trata de algo quente, semelhante ao fogo. Já na página seguinte, Aristóteles define que "a doutrina dos Pitagóricos parece apresentar o mesmo raciocínio: a alma é as poeiras que estão no ar, segundo uns, ou é, julgaram outros, o que as move". O filósofo conclui que "afirmaram isto a respeito daquelas poeiras porque parecem mover-se continuamente, mesmo quando não há qualquer movimento do ar" (Aristóteles, 2010, p. 37). Dessa forma, o filósofo inicia a montagem da sua proposta de se aprofundar no tema, na tentativa de decifrar o "quebra-cabeça".

Aristóteles (2010, pp. 37-38) se refere a Anaxágoras, que por sua vez entende que "de modo semelhante, diz ser a alma que move, ele e ainda todos os que disseram que o entendimento pôs o universo em movimento". Observa, porém que não é exatamente esta a perspectiva de Demócrito, já que ele disse "que a alma e o entendimento são o mesmo, – tal como são o mesmo – o que é verdadeiro e aquilo que aparece" (2010, pp. 37-38). Com base nesses depoimentos, o autor conclui:

> Por isso, – na sua opinião –, correctamente cantou Homero que 'Heitor jaz de sentidos perdidos'. Ele não emprega 'entendimento' como uma faculdade

> relativa à verdade; antes diz que alma e entendimento são o mesmo. Anaxágoras, por sua vez, é menos claro a este respeito. Em vários locais afirma ele que a causa do belo e da ordem é o entendimento, enquanto em outros passos diz que ele é a alma – por exemplo, quando diz que existe em todos os animais, pequenos e grandes, nobres e menos nobres. O entendimento, todavia, tido por sensatez, não parece pertencer de um modo semelhante a todos os animais, nem sequer a todos os homens (Aristóteles, 2010, pp. 37-38).

Pelo enunciado se constata de Demócrito é sempre mais incisivo e categórico em suas definições, talvez revelando um modo de se expressar, mas por outro, não deixa dúvidas de suas convicções. Anaxágoras se apresenta mais comedido, mas ao declarar que entende que a alma se faz presente em qualquer animal demonstra, também, uma humildade não tão comum em seres humanos, pois, quando se faz esse tipo de comparação com os animais, as pessoas tendem a se ofender.

Aristóteles (2010, p. 38) conta que Empédocles disse que a alma é híbrida, formada por todos os elementos, sendo que cada um deles é alma, ao determinar que: “vemos, pois, a terra pela terra, e pela água a água, pelo ar o divino ar; já pelo fogo, o fogo destruidor, e pelo amor o amor, e ainda o ódio pelo triste ódio”. Ao considerar essas afirmações de Empédocles, retoma-se o ponto de que talvez nunca o ser humano tomará conhecimento, que é entender porque a vida tem essa conotação, inserindo-se aí o sofrimento humano.

O autor se refere a Platão, o qual constrói do mesmo modo, quando na obra “Timeu” diz que a alma é elaborada a partir dos elementos: “o semelhante é conhecido pelo semelhante, afirma ele, e as coisas são compostas dos princípios”. Já Ross, diz o filósofo, entende que “a alma se refere a um seu diálogo Sobre a Filosofia” (Aristóteles, 2010, p. 38). O entendimento do reconhecimento dos semelhantes e de que as coisas são compostas por princípios revela uma lógica dedução, pois o que poderia ser mais óbvio do que a existência de princípios, presentes em todos os cantos da vida?

Aristóteles (2010, p. 40) analisa que foi Demócrito quem exprimiu com maior profundidade o que motiva cada uma destas características: “a alma e o entendimento são o mesmo e são um dos corpos primários e indivisíveis e capaz de imprimir movimento devido à pequenez das suas partículas e à sua figura”.

O autor, por fim, por fim, se referindo a partes da alma, elaborou o seguinte pensamento:

> As plantas e, de entre os animais, alguns insectos vivem manifestamente mesmo depois de seccionados, como se cada secção possuísse a mesma alma em espécie, ainda que não em número. É que cada uma das partes possui, durante certo tempo, sensibilidade e desloca-se. E que tal não persista não é nada de absurdo, pois não possuem os órgãos necessários para preservarem a sua natureza. Ainda assim, não menos em cada uma das partes estão presentes todas as partes da alma, e cada uma delas é da mesma espécie que as outras e que a alma no seu todo, como se as diferentes partes da alma não fossem separáveis umas das outras, sendo embora a alma no seu todo divisível. O princípio existente nas plantas, além disso, parece ser algum tipo de alma. Este é, com efeito, o único princípio comum a animais e plantas. Mais, este princípio existe separado do princípio perceptivo, embora nenhum ente possua sensibilidade sem o possuir (Aristóteles, 2010, p. 58).

Esta manifestação de Aristóteles, quer seja em relação aos animais, insetos, quer seja em relação às plantas, é um forte testemunho de que a vida, em seus princípios mais elementares e virtuosos, estão muito além daqueles vivenciados pelo ser humano, dado a forma como as pessoas se comportam em relação a todos eles, demonstrando uma certa prepotência, totalmente incoerente com a dimensão e o significado da vida e de seus componentes. Ora, se todos eles possuem alma, e relembrando como se referiu Empédocles – “mas é impossível que exista algo mais poderoso do que a alma e que a domine, e ainda mais impossível no caso do

entendimento” – o ser humano está cercado de seres com potencialidades equivalentes, com o diferencial de ser o único entre todos os demais seres, animais e vegetais – que não respeita o próximo e até mata por esporte. Então, vale lembrar, também, o que o mesmo Empédocles complementou de que “este é, com boa razão, primordial e dominante por natureza, embora ‘alguns pensadores’ declarem que os elementos são, de entre os entes, os primordiais” (Aristóteles, 2010, p. 58).

Pode-se concluir que a espiritualidade tem seu caráter imanente e transcendente e que está inseparavelmente contido na natureza, a qual abarca os conceitos de consciência como manifestação fenomenológica e da alma como sinônimo de espírito, os quais, por sua vez, têm o caráter de atemporalidade e dos princípios mais elementares e importantes do universo.

3.10 Agir comunicativo

A questão principal parte do ponto de análise básica do entendimento entre as pessoas, onde qualquer exercício prático sobre a potencialidade da comunicação é testado, quando se constata sua imensa dificuldade, tanto de expressão como de entendimento do que se ouviu ou se leu. O exercício mais conhecido, ou ao menos um deles, é aquele em que o professor coloca um certo número de seus alunos fora da sala de aula. Depois ele conta uma história qualquer para um aluno e pede para que ele repasse a história para outro aluno, para um daqueles que ficaram fora da sala de aula. Então entra um dos alunos e ele ouve a história contada pelo colega. Este aluno que ouviu irá contar para outro colega, que será chamado para a sala de aula e assim sucessivamente. Ao final, quando o último aluno entra na sala de aula, ouve uma história bastante e, às vezes, muito diferente daquela contada pelo professor inicialmente. Obviamente que esse exercício não determina qual a maior dificuldade, ou seja, a de falar ou a de ouvir, mas o fato é que essas duas atividades humanas são exercidas com precariedade. Outro momento em que se constata essa dificuldade está no exercício de interpretação de textos, onde, invariavelmente os resultados não são nada satisfatórios, de uma forma geral.

Muito embora com todas suas deficiências, não há como não considerar a comunicação como um instrumento indispensável no relacionamento entre as

pessoas. Entretanto, ela só ocorre com um certo grau de excelência quando a mensagem é auferida e percebida com o mesmo sentido com o qual ela foi transmitida, podendo ser feita de várias maneiras, através da linguagem verbal ou não verbal, mas que seja um procedimento completo e coerente (Schelles, 2008). Entretanto, o que parece é que as deficiências humanas são tão imensas que imaginar uma situação de comunicação com excelência fica mais para o campo utópico.

Maturana entende que a dinâmica básica para operar em um sistema social humano é a linguagem. Assim sendo, os intercâmbios da língua acontecem de modo periódico até o instante em que o método levar seus organismos a esferas consensuais incógnitas ou que não se intersectam. O autor complementa afirmando que:

> Palavras constituem operações no domínio de existência, como seres vivos, dos que participam na linguagem, de tal modo que o fluir de suas mudanças corporais, posturas e emoções tem a ver com o conteúdo de seu linguajar. . . . o que fazemos em nosso linguajar tem consequências em nossa dinâmica corporal, e o que acontece em nossa dinâmica corporal tem consequências em nosso linguajar (Maturana, 1978, p. 16).

O testemunho de Maturana diz respeito pontualmente a essa interligação da dinâmica corporal e a linguagem, de forma que se produz uma dinâmica conjunta entre esses dois elementos, os quais passam a ter uma personalidade única. Para o autor, nesta relação entre linguagem e dinâmica corporal, a emoção no ser humano tem a função de direcionar as ações do sujeito, ponto crucial deste momento desta pesquisa, onde se discute exatamente o papel e a importância do agir comunicativo.

Nietzsche (2012, p. 222) faz uma consideração importante sobre a dificuldade do não saber, como o fez nessa citação:

> O ser humano, como toda criatura viva, pensa continuamente, mas não o sabe; o pensar que se torna consciente é apenas a parte menor, a mais superficial, a pior, digamos: – pois apenas esse pensar consciente ocorre em palavras, ou seja, em signos de comunicação, com o que se revela a origem da própria consciência. Em suma, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da consciência (não da razão, mas apenas do tomar-consciência-de-si da razão) andam lado a lado.

A forte referência de Nietzsche ao fato de a consciência se dar efetivamente quando transformada em palavras nos remete novamente a Habermas (1989, p. 27), que se refere ao fato de que:

> (...) os hábitos falsos de pensamento e de vida concentram-se nas formas superiores da reflexão filosófica; mas os descaminhos da metafísica e do pensamento ordenador, que hoje precisam ser desconstruídos, não se esgotam em prosaicos erros categoriais ou em transtornos da prática quotidiana, mas têm um caráter epocal.

A desconstrução a que Habermas se refere certamente tem muito a ver com o estado evolutivo ou pensante, em que se formou um paradigma coletivo de um grau perigoso de hipocrisia, pois acentua a forma equivocada de se situar no contexto ecológico da vida e do próprio universo. Parece muito nítido que essa forma pretenciosa de se posicionar perante o mundo, na verdade, tem se tornado uma barreira gigante para o desenvolvimento da sabedoria. Diante disso, doses maciças de humildade se tornam um imperativo para um reordenamento da forma de pensar. Retornando a Nietzsche (2012, p. 223), ele se refere a essa situação de uma forma precisa, sob o seu ponto de vista:

> A natureza da consciência animal ocasiona que o mundo de que podemos nos tornar conscientes seja só um mundo generalizado, vulgarizado – que tudo que se torna consciente por isso mesmo torna-se raso, ralo,

> relativamente tolo, geral, signo, marca de rebanho, que a todo tornar-se consciente está relacionada uma grande, radical corrupção, falsificação, superficialização e generalização.

O autor sentencia que esse contexto a que se está enfocando como sendo decorrente da própria natureza da consciência animal. É um testemunho das limitações do ser humano, do qual aqui se está pretendendo abordar e apresentar como um fator que merece ser apreciado e tratado de forma mais sábia e menos dissimulado.

Como é muito fácil de se deduzir, pelo pensamento de Habermas, há aqui uma interação muito próxima entre a capacidade de comunicação e a capacidade produtiva, fator que repercute diretamente nas imensas diferenças sociais e econômicas, as quais merecem ser tratadas em sua essência, até porque os cuidados com seus reflexos têm sido totalmente ineficazes, prova pelo seu próprio contínuo aumento. Isso é, possivelmente, o maior fundamento para se justificar o agir comunicativo, como um constructo inteiro para a constituição de uma Potência do Humano.

Fica claro, interpretando Habermas que até mesmo para os processos de comunicação, as virtudes devem estar presentes no âmago de cada pessoa envolvida. A otimização do padrão existencial, sob todos os aspectos, está diretamente vinculada a esta condição que se impõe como um predicado para tanto. Outrossim, visto essa panorâmica, na qual, como diz Habermas, deve-se buscar a harmonia, e que se é uma condição imperativa para a busca da utópica excelência no agir comunicativo, da mesma forma o é para a excelência do ser humano.

Observa-se pelo exposto que uma das maiores deficiências do ser humano consiste em sua extrema dificuldade de elaborar processos comunicativos efetivos.

4 A Potência do Humano e seus Constructos

> Compreender que não podemos mais educar sobre estruturas estáveis do ser e reconhecer que não ternos o pretendido controle sobre o destino da

> educação, não significa negar a possibilidade de outros espaços de legitimação.
>
> - Nadja Hermann Prestes, *Metafísica da subjetividade na educação,* 1997.

Para adquirir essa que hoje é uma utopia – a autonomia –, pesquisou-se, aqui, alguns pressupostos que pudessem ser básicos para formação dessa condição que de fato possa levar o ser humano a um patamar de desenvolvimento cognitivo suficiente para alcançar a dignidade e a condição de uma cidadania plena. Assim, foram vistas suas conceituações, as quais se fundamentaram em grandes pensadores, para trazer a elucidação e a constituição de uma condição mínima para se modificar o que hoje seria visto de um ponto futuro, como um estado primitivo do ser humano, em plena submissão e manipulação.

Outros elementos importantes, aqui não mencionados, mas também pesquisados, foram colocados em um patamar importante, mas não o suficiente para se caracterizar como indispensável para a emancipação do sujeito. Pela objetividade que o trabalho requer, não se fez uma menção pontual a eles. Desse modo, a imaginação, criatividade, experimentação, meditação, raciocínio lógico, criticidade, espírito investigativo, virtude, espiritualidade e o agir comunicativo foram os escolhidos. Agora, se ultimou pela sua separação em quatro grupos distintos, definidos por similaridade e conteúdos que se completam, quando se estabeleceram os quatro constructos que formam uma pirâmide do que esta pesquisa denominou de a Potência do Humano.

A figura 1 apresenta abaixo a Potência do Humano estruturada, em decorrência do que se apurou, nesta pesquisa, a partir das principais deficiências em termos de aptidões cognitivas e ativas, dentro do atual estágio evolucionário do ser humano, chegando-se a esses dez elementos balizadores. Com base a partir dos pontos frágeis, buscou-se as alternativas para reverter esse quadro e, assim, juntando-se cada uma delas em características e alicerces similares, chegou-se aos quatro fundamentos (constructos) daquilo que forneceria as competências elementares para potencializar o ser humano para um desenvolvimento mais acurado, mas, sobretudo, para lhe dar a sustentação necessária para uma vida de

qualidade e com cidadania mais próxima possível da plenitude. Projetou-se para que cada constructo (cada um dos quatro pilares da Potência do Humano) tivesse os elementos mínimos para se alcançar a independência cognitiva e desenvolver habilidades e competências para viver e conviver, competindo com todas as demais forças existentes, algumas de domínio somente de uma pequena parcela da humanidade.

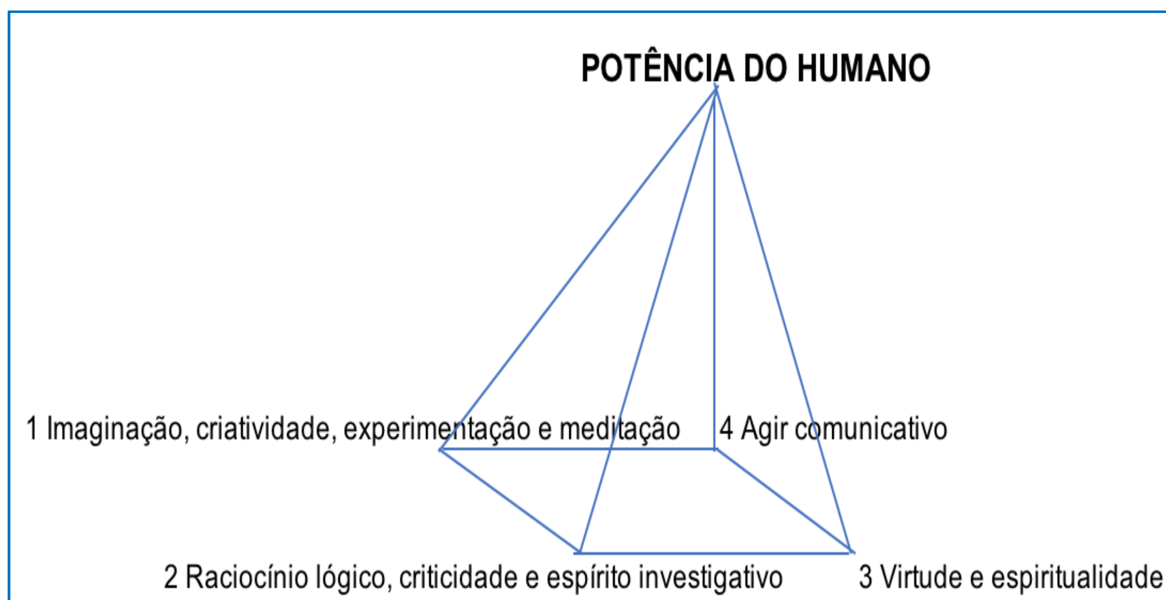


Figura 1. Potência do Humano com seus construtos na base da pirâmide.
Fonte*:* elaborada pelo autor (2018).

Assim, esta pesquisa se aprofundou nesse estudo, sob essa estrita condição a ser desenvolvida e incorporada no ser humano, muito embora se reconheça que o tema é complexo e nitidamente merecerá críticas e aperfeiçoamentos, numa espiral sem fim, rumo ao que seria um estágio de potencialidade.

5 Considerações Finais

Na apresentação já foi visto o quadro dramático da desigualdade e da pobreza que não somente impera, mas que se repete e com acentuação crescente da sua gravidade. Na sequência, aprofundou-se sobre a motivação que levou a

realização desta pesquisa, onde se ratificou a situação que já começou a ser descrita, desde a apresentação. Já na metodologia e elementos pesquisados, além de se expor a forma de condução da pesquisa, obteve-se a conceituação através das mais diversas fundamentações sobre os elementos essenciais à libertação do sujeito. Com isso, chegou-se a uma estruturação de uma Potência do Humano, que pretende oferecer os elementos emancipadores.

Obviamente, mesmo se apresentando como questões capitais, esses subsídios que constituem as circunstâncias para se potencializar o humano em condições mínimas de viver e conviver com uma dignidade cidadã mínima, mas real, e talvez com uma desigualdade social e econômica amenizada, sempre poderá ser alvo de questionamentos e debates. Aliás, quanto mais isso acontecer, muito melhor para seu aprimoramento, regra, aliás valorada para toda e qualquer situação que envolve não só o ser humano, mas a própria vida, predicado que alicerça e constitui a filosofia como elemento impulsionador.

Cabe, outrossim, salientar-se a necessidade de se manter um direcionamento determinado e forte numa direção, ou seja, criar-se e manter-se um foco, pois nenhuma outra estratégia produz tanto e melhor do que a existência de um cerne de todas as atenções e ações. Isso não pode ser um motivo para que não se discuta qual realmente é a Potência do Humano necessária, trata-se apenas de uma cautela para que algum excesso de entusiasmo, ou qualquer outro motivo, possa dispersar o necessário caminho para o cerne da questão, mantendo-se uma linha determinada e vigorosa.

Seja como for, a questão pontual da desigualdade, se não for tratada a tempo, trará consequências danosas e até inimagináveis para a humanidade. Exatamente por isso, todos os constructos da Potência do Humano estão estruturados fortemente com elementos da virtude, de forma a qualificar e dar excelência à cognição humana para que seus atos possam levar a humanidade para um padrão existencial melhor. Porém, tudo isso é apenas uma proposta, e infinitas outras poderiam se apresentarem para o desenvolvimento da questão, por parte dos mais diversos especialistas espalhados pelo mundo. Tudo isso é o que esta pesquisa explorou, mas há que se salientar sobre os danos da atual

desigualdade social e econômica, sem mesmo considerar seu inequívoco avanço, os quais, desde já, é possível visualizar como aterradores.

Outrossim, a evidência da complexidade do tema e a possibilidade de opiniões distintas é um fato amplamente coerente com o contexto, abarcando todos os cenários possíveis, tendo em vista que tudo que se tem produzido para amenizar ou eliminar as desigualdades sociais e econômicas, são ou foram propostas diferentes da Potência do Humano. Porém, nenhuma delas se mostraram efetivas, prova do seu contínuo crescimento. Assim, a Potência do Humano é uma nova proposta, e diferente das demais, voltada totalmente para o cerne da questão – o íntimo do ser. Porém, exatamente por ser nova, obviamente suscitará críticas. Contudo, as análises, fundamentações e conclusões neste trabalho, formam uma base consolidada de argumentos que estão prontas para o debate.

Certamente há outros caminhos, outras fórmulas, porém, elas devem emergir para a realidade e se apresentarem, de forma a se candidatarem a promover essa revolução cognitiva libertadora e formadora de uma cidadania verdadeira.

Referências

Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Abelardo, P. *Lógica para principiantes.* 2. ed. São Paulo: UNESP.

Aquino, S. T. (2012). *As virtudes morais: questões disputadas sobre a virtude.* Campinas: Ecclesiae.

Aristóteles (2010). *Sobre a alma.* Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Aristóteles (2015). *Da Alma (De Anima).* (C. H. Gomes, Trad.) Lisboa: Edições 70.

Audi, R. (2006). *Dicionário de filosofia de Cambridge*. São Paulo: Paulus.

Barbosa, L. (2003). *Igualdade e meritocracia:* a ética dos desempenhos nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: FGV.

Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: arte. 1ª a 4ª série.* Brasília: MEC/SEF.

Cabral, L. C., & Nunes, M. C. de A. (2013). *Raciocínio lógico passo a passo*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Caponi, S. (2004). A biopolítica da população e a experimentação com seres humanos. *Ciência & Saúde Coletiva,* 9(2), 445-455. Recuperado de https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=%2Fmedia%2Fassets%2Fcsc%2Fv9n2%2F20398.pdf

Deleuze, G. (1974). *Lógica do sentido.* São Paulo: Perspectiva.

Devechi, C. P. V., & Trevisan, A. L. (2010). Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação,* 15 (43), 148-161. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf

Frege, G. (2009). *Lógica e filosofia da linguagem.* (7a ed.). São Paulo: Edusp.

Freire, P. (1977). *Educação como prática da liberdade.* (7a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2010). *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gleiser, M. (2014). *A ilha do conhecimento: os limites da ciência e a busca por sentido.* Rio de Janeiro: Record.

Goleman, D. (1997). *A Mente Meditativa.* (4a ed.). São Paulo: Editora Ática.

Goswami, A. (2013). *Criatividade para o século XXI.* São Paulo: Goya.

Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Heisenberg, W. (1999). *Física e filosofia (*4a ed.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Herrán Gascón, A. (2018). *Fundamentos para una pedagogía del saber y del no saber.* São Paulo: Edições Hipótese.

Hume, D. (1988). *Tratado da Natureza Humana.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kant, I. (2007). *Fundamentação da metafísica dos costumes.* Lisboa: Edições 70.

Kant, I. (2013). *Metafísica dos costumes.* Petrópolis: Vozes, 2013.

Keinert, M. C. (2006). *Crítica e autonomia em Kant: a forma legislativa entre determinação e reflexão* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil.

Koenig, H. (1998). *Handbook of Religion and Mental Health.* New York: Academic Press.

Maturana, H. R. Biology of language: epistemology of reality. In: Magro, C., Graciano, M. & N. Vaz (1997). *Humberto Maturana: Ontologia da Realidade.* Belo Horizonte: Editora UFMG.

Merlin, N. (2017, 15 mar). Colonización de la subjetividad: las neurociencias [Blog]. Recuperado de: http://www.lateclaene.com/nora-merlin-cil9

Nietzsche, F. W. (2012). *A gaia ciência.* São Paulo: Companhia das Letras.

Orbe, F. B., Pagni, P. A. & Gelamo, R. P. (2013). Educación, experiencia y pedagogía biopolítica. Por un diagnóstico de nuestro presente educacional. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, 20, 87-106. Recuperado de: http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/9666/7123

Oxfam Brasil (2017, 13 jan.). 8 homens têm mesma riqueza que metade mais pobre do mundo [Blog]. Recuperado de https://www.oxfam.org.br/noticias/8-homens-tem-mesma-riqueza-que-metade-mais-pobre-do-mundo

Prestes, N. H. (1997). Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento. *Educação & Realidade,* 22(1), 81,84. Recuperado de: http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71465/40541

Rios, E. R. G., Franchi, K. M. B., Silva, R. M., Amorim, R. F., & Costa, N. C. (2007). Senso comum, ciência e filosofia - elo dos saberes necessários à promoção da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(2), 501-509. Recuperado de: https://www.scielosp.org/pdf/csc/2007.v12n2/501-509/pt

Sanchez, L. B. (2005). Lipman e o ensino de uma filosofia ideal. *Aprender – caderno de filosofia e psicologia da educação*, 3(4), 29-48. Recuperado de: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3808/pdf_135

Sanchis, I. (2017, outubro 24). 'A base de um cérebro saudável é a bondade, e pode-se treinar isso' – Richard J. Davidson. *Grande Arte.* Recuperado de: https://www.agrandeartedeserfeliz.com/a-base-de-um-cerebro-saudavel-e-a-bondade-e-pode-se-treinar-isso-richard-j-davidson/

Schelles, S (2008). A importância da linguagem não-verbal nas relações de liderança nas organizações. *Revista Esfera*, 1, 1-8. Recuperado de: http://www.fsma.edu.br/esfera/Artigos/Artigo_Suraia.pdf

Schopenhauer, A. (2005). *O mundo como vontade e como representação.* São Paulo: Edunesp.

Vilela, D. S. & Dorta, D. (2010). O que é "desenvolver o raciocínio lógico"? Considerações a partir do livro Alice no país das maravilhas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* 91(229), 634-651. Recuperado de: http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/634/614

Zatti, V. (2007). *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.* Porto Alegre: EDIPUCRS.

8.

EDUCACIÓN, DESARROLLO Y DERECHOS HUMANOS: LECTURAS CRÍTICAS DESDE AMÉRICA LATINA[7]

Orrego-Echeverría, Israel Arturo[8]
Centro de Educación para el Desarrollo
UNIMINUTO, Bogotá, Colombia
arturo.orrego@gmail.com

Introducción

Nos proponemos reflexionar sobre los principales abordajes teóricos e históricos de la denominada Educación para el Desarrollo y los Derechos Humanos, y su relación con la comprensión misma del desarrollo, para en diálogo con estos, interpretar la experiencia pedagógica de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO y los aportes que emergen del enfoque de Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana (EpDL). En este horizonte, las reflexiones aquí presentes buscan aportar y ampliar algunos referentes críticos para pensar el lugar de la ciudadanía, en relación con el enfoque de la Educación para el Desarrollo (EpD) y la comprensión de los Derechos Humanos desde una perspectiva latinoamericana.

Dado que el horizonte que se enuncia en la titulación, anuncia la perspectiva de "lecturas críticas", será necesario, en un primer momento, evidenciar el desarrollo histórico ascendente de la denominada Educación para el Desarrollo y los Derechos

[7] La presente reflexión se da en el marco general de la investigación denominada: "Ciudadanía, democracia y desarrollo. Aportes críticos desde la EpDL para la construcción de ciudadanías otras", liderada por el Centro de Educación para el Desarrollo (CED), de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), en la ciudad de Bogotá, Colombia.

[8] Doctor en filosofía, Magister en filosofía latinoamericana, Especialista en educación y cultura política, Filósofo, Licenciado en ciencias teológicas. Docente e investigador del Centro de Educación para el Desarrollo y de la Maestría en Innovaciones sociales en la educación, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios; docente catedrático de la Facultad de filosofía de la Universidad Libre de Colombia.

Humanos, para, una clarificado el campo de lo referido, podamos dar lugar al momento crítico e interpelador, desde la experiencia contextual, vital, pedagógica y ontológica de la realidad latinoamericana; desde los rostros negados, victimizados y subalternizados por el 'desarrollo' y por los discursos democratizantes y de los derechos humanos (Giraldo, 2010; Dussel, 2007; Hinkelammert, 2002).

Este interpelar del que hablamos no es una negación, por el contrario, es un momento de reconocimiento, pero de reconocimiento crítico. Crítico, en tanto y en cuanto su lugar de enunciación no solo observa lo dicho (positividad) por el discurso establecido, sino aquello que el mismo encubre o no reconoce (negación), como su uso discursivo para imponer y legitimar dinámicas que del todo podrían contrariar los valores (ideologización) en que se sustenta el enfoque de la EpD.

En el primer momento, abordaremos aquello que comprendemos como las "emergencias de la EpD", sus antecedentes históricos en Europa y los discursos desarrollistas que le permearon; en el segundo momento, se abordará la experiencia de la EpD en el contexto colombiano y particularmente la del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO); en el tercer momento se interpelará la perspectiva de la EpD, desde una crítica a la ontología del desarrollo y de la ideologización de los derechos humanos.

1. Sobre las Educaciones para el Desarrollo y sus emergencias contextuales

En un sentido amplio de la palabra, la educación para el desarrollo y los derechos humanos, conjuga una serie de intereses, prácticas y perspectivas pedagógicas que surgen al interior de las dinámicas de la cooperación internacional y el accionar de las ONG`s, particularmente las que trabajan por formas de desarrollo (ONGD) que respeten el medio ambiente, la diversidad cultural y los derechos humanos. En este marco amplio de comprensión de la educación para el desarrollo y los derechos humanos, también pueden involucrarse los esfuerzos pedagógicos que se materializan en apuestas por la generación de culturas de paz

(educación para la paz), la defensa de la diversidad cultural, sexual, la educación sobre el medio ambiente, la interculturalidad, entre otros.

Es decir, la educación para el desarrollo y los derechos humanos, ha venido articulando diferentes experiencias pedagógicas que redundan en el afianzamiento de los valores democráticos occidentales y la promoción, ampliación y el fortalecimiento de iniciativas de desarrollo que respete el planeta. En este horizonte, podría pensarse que la educación para el desarrollo viene supliendo los vacíos que la educación formal, dada en la escuela tradicional, no logra aportar al constructo social y las dinámicas cambiantes que el mismo impone para el desarrollo de ciudadanías y subjetividades políticas. Por ello, la diversidad de temáticas y de currículos flexibles y contextuales que pueden articularse bajo la comprensión genérica de Educación para el Desarrollo (EpD).

Ahora bien, a pesar de la importancia de las temáticas y problemas abordados por la EpD, y la relevancia que la misma pueda tener para la transformación de muchas de las formas de exclusión social, al interior de esta se da una articulación entre las nociones de Educación, Desarrollo y Derechos Humanos que constituye una triada inseparable en la actual racionalidad y ontología política de Occidente contemporáneo, y cada vez más, sea por vía de imposiciones políticas, económicas, culturales, epistémicas y/o militares, de las sociedades y culturas no occidentales.

Esta ontología política tripartita, también observada a lo largo de nuestra investigación, en relación a las nociones de “ciudadanía, democracia y desarrollo”, no solo articula estas nociones centrales para un constructo epistémico y político perteneciente a la genialidad de una determinada tradición cultural (occidental-democrática), sino que al hacerlo determina los valores y finalidades de la Educación misma, poniéndola al servicio del ‘desarrollo’, cualquiera sea la comprensión y adjetivación del mismo. Todo lo anterior bajo el entendido, no tan contemporáneo como sus articulaciones discursivas y prácticas, de una ‘ciudadanía global’ y del sujeto político, visto como ‘ciudadano global’.

Si lo anterior obedece a un orden discursivo y ontológico particular del desarrollo cultural europeo-americano, la práctica pedagógica en que se desarrolla

este ‘orden’ es connatural al mismo, es decir, responde a la totalidad de sentido en el que ese marco discursivo y ontológico emerge. Ello implica que, si las nociones de Desarrollo y Derechos Humanos son constitutivos ontológicos de los discursos políticos contemporáneos, la educación deberá responder a estos como un todo. Podríamos decir, entonces, que en la actualidad la Educación es una educación para el desarrollo, o mejor, que la ‘educación para el desarrollo’ recoge los sentidos de una ontología política contemporánea particular, “universalizada” por vía de los discursos de la ONU (2010, 1992), la UNESCO (2005, 2006), y las ONG, especialmente las que articulan su trabajo en relación a la búsqueda del desarrollo.

Preferimos hablar de “emergencias” y “educaciones”, en plural, para hacer énfasis en los múltiples factores que dieron lugar a aquello que se denomina en la actualidad como Educación para el Desarrollo, también, para evidenciar que las formas de comprender la misma, es múltiple y diversa como los contextos en los que se aplica y la evolución misma de la categoría y las prácticas del ‘desarrollo’ (Orrego, 2014a).

No hay duda de que el origen histórico de esta perspectiva es europea y responde a las coyunturas histórico políticas de mediados del siglo XX, donde tienen lugar acontecimientos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que comienza a ser el marco de racionalidad ética universal, la creación de organismos como la ONU y la UNESCO, la conformación de nuevos Estados-nacionales, la emergencia y posterior agotamiento de los socialismos en diferentes regiones y en general la consolidación de la hegemonía del poder político económico estadounidense en el escenario mundial (Wallerstein, 2003; Escobar, 2014; Mesa, 2001).

1.1. Evolución histórica de la EpD

Algunos autores rastrean la evolución histórica de la EpD y la clasifican en cinto etapas o generaciones en ascendencia temporal y en el grado de criticidad de sus abordajes en relación a la comprensión del desarrollo y de la ampliación del involucramiento de las ONG en la transformación de las causas estructurales de la

pobreza y la exclusión (CONGDE, 2012; Celorio, 2007; Solano, 2010; Mesa, 2001; Eizagirre, 2000). Esta misma forma de pensar la EpD, en relación a la evolución de las comprensiones del desarrollo, evidencia justamente la estructura ontológica que subyace a la propuesta, y es la relación que se establece entre el desarrollo, la educación y los derechos. Y es este elemento donde radica la problemática que es necesario deconstruir. A saber, el establecimiento del desarrollo como un *telos* social innegociable y su supuesta relación con la ampliación de los derechos humanos, pues con ello no solo se limita el marco de comprensión del papel crítico de la educación en la sociedad, sino que se hace una totalización del desarrollo que pasa a condicionar el acto educativo.

Así, la EpD parece acompasar las nociones evolutivas del desarrollo en la perspectiva occidental contemporánea, pues inicia con una perspectiva caritativa y asistencialista (1945-70), donde el 'desarrollo' no solo no es cuestionado como una 'finalidad' culturalmente determinada, sino reducido al progreso y crecimiento económico, estableciendo como el criterio de demarcación y jerarquización del mundo en una nueva categoría para identificar aquellos grupos humanos inferiorizados, otrora por su raza, ora por ser ciudadanos del "Tercer Mundo", un 'mundo' carente y deficiente, un 'sub-mundo', el de los denominados países "subdesarrollados".

En otras palabras, la invención del "desarrollo" como categoría que viene a remplazar la idea de progreso, este último más vinculado con el desarrollo cultural y político propio de las ideas ilustradas, ha servido como un instrumento lingüístico e ideológico para jerarquizar las prácticas sociales, económicas y políticas, y poner como finalidad determinadas formas de planificación económica. Si con la idea de progreso, los educadores, filósofos y en general las ciencias humanas eran las que articulaban el discurso social, el paso a la idea de desarrollo y su comprensión vinculada y limitada a lo económico, hará del lenguaje y de la racionalidad económica el criterio de demarcación y significación de los valores sociales y las prácticas pedagógicas.

No es extraño en este mismo sentido que los planes educativos en un país como Colombia y en buena parte de América Latina, ya no se estructuren de cara

a unas necesidades estrictamente académicas, pedagógicas o contextuales, sino que el contexto ha sido reducido a la planificación del desarrollo económico, de tal manera que los currículos y perfiles de los estudiantes, deben ser ajustados para responder a las demandas del sector empresarial y las maquinarias de economía del mercado.

Al respecto de lo anterior, el filósofo y antropólogo colombiano Arturo Escobar (2014), hace un rastreo de la comprensión del desarrollo en este mismo periodo y afirma que:

> La teoría de la modernización inauguró, para muchos teóricos y elites mundiales, un periodo de certeza bajo la premisa de los efectos benéficos del capital, la ciencia y la tecnología (...) el “desarrollo” inevitablemente se lograría si los países seguían las prescripciones trazadas desde las grandes instituciones como el Banco Mundial, y si aplicaban con ahínco toda la gama de conocimientos que a partir de los años cincuenta empezó a producirse en las universidades del Centro y, con el paso del tiempo, en las de la periferia (p. 27).

Es justamente la interpelación crítica que se da desde los movimientos sociales de resistencia, en los esfuerzos de intelectuales críticos, en los movimientos indígenas y campesinos de ese ‘mundo precario’, de ese “tercer mundo”, en las décadas de los 60`s y 70`s, da lugar a un cambio en la EpD que le impulsa a la consolidación de su perspectiva en el marco de las propuestas de pedagogías críticas y emancipadoras, pues esta supera la comprensión asistencial y caritativa, a una de carácter más coyuntural e interdependiente de las realidades sociales y políticas, en las que no solo es necesaria una comprensión más amplia y compleja del desarrollo, sino de las dinámicas de dependencia entre la prosperidad del “Norte”, en detrimento del empobrecimiento sistemático de los “sures” (Orrego, 2014b).

Este cambio de la EpD, tiene relación con la irrupción de los diversos movimientos sociales, de la educación popular, de las teologías y filosofías latinoamericanas que pusieron de manifiesto el hecho de que el desarrollo no podía seguir siendo pensado en los términos meramente economicistas y la necesidad de

una comprensión que visibilizara la importancia de los sujetos como agentes de su propia transformación. Este es un periodo que se caracteriza no solo por el fortalecimiento de diversos movimientos sociales anti hegemónicos, sino también el surgimiento de las *teleologías* del desarrollo occidental, dadas e impuestas desde el Norte.

A la par, en América Latina hay un resurgimiento de una reflexión propia en torno a las dinámicas del desarrollo, y ello se evidenció particularmente en los postulados de la teoría de la dependencia[9], la educación popular, la teología y filosofía de la liberación que abren un nuevo campo de análisis de la realidad política, social y económica, donde no solo se pone el acento en el hecho de que la riqueza del norte está relacionada con el empobrecimiento sistemático de los sures globales, sino que además queda clara la imposibilidad de que el deseado desarrollo que los sures debían imitar, no solo no es generalizable, sino que está en relación directa con el subdesarrollo, la destrucción del medio ambiente y la generación de conflictos sociales regionales. A lo anterior se suma el hecho de que instancias como la UNESCO, considerara en su comprensión de educación la importancia de observar con más detenimiento las relaciones local-global, norte-sur, y que la EpD misma pasara a una instancia de concienciación crítica, en tanto ya no solo se limitaba a unas relaciones de asistencia y caridad con los países del "tercer mundo", sino que ahora se cuestionaba por las causas estructurales del subdesarrollo y las condiciones culturales en las que el mismo se había pensado (CONGDE, 2004).

Si bien la EpD y las diferentes propuestas educativas en relación a la defensa y promoción de los derechos humanos, especialmente a partir de la década de los ochenta y noventa comenzaron a integrar en sus abordajes, contenidos relacionados con la problemática ambiental, de género y en algunos casos de la interculturalidad, la perspectiva epistémica y el horizonte ontológico político sigue siendo incuestionado. Se da paso sí a una etapa de 'refinamiento' conceptual y

[9] Esta teoría surge como contrapropuesta a la teoría de la modernización que consideraba que el "atraso" económico de Latinoamérica se debía a su tardía inclusión en el mercado global, lo que no permitía que se diera la tesis de que las ganancias de un actor dentro del sistema eventualmente se tradujeran en la riqueza de todos; por el contrario, se evidenciaba que las riquezas se habían concentrado en los países del Norte, en detrimento de los del Sur.

pedagógico donde el desarrollo es adjetivado como humano, social, sostenible, responsable, pero nunca cuestionado como *telos* articulador de prácticas culturales, políticas y económicas. De allí que "El "desarrollo" hizo posible la creación de un vasto aparato burocrático, tecnológico e institucional a través del cual el discurso se convirtió en una fuerza social real y efectiva, transformando [y determinando] la realidad económica, social, cultural y política de las sociedades en cuestión" (Escobar, 2014, p. 29).

2. La educación para el desarrollo y los derechos humanos en Colombia

En este sentido amplio de la comprensión de la EpD, es decir, en su relación con el *telos* del desarrollo y la promoción de los derechos humanos en el marco de un proceso educativo, podría identificarse que en Colombia estas propuestas comenzaron a re-articularse de cara a la Constitución Política de 1991. Re-articularse, pues en efecto los movimientos sociales, las organizaciones de base y algunos sectores progresistas de las Iglesias, ya venían trabajando en la promisión de la dignidad humana (Moreno, 2009; Colque y Estermann, 2010) y en la transformación de las políticas del desarrollo, solo que estas iniciativas se daban muchas veces de maneras aisladas y de espaldas a las dinámicas y el apoyo estatal.

La década de los noventa fue una etapa de consolidación de una constitución democrática de corte liberal, en apariencia garante de los derechos y libertades individuales y colectivos, en un país atravesado por la violencia generalizada, el narcotráfico, la violencia armada regular e irregular, la exclusión política, social, económica y, las más aberrantes violaciones a los derechos humanos (Bello y Sánchez, 2013). Bien recoge el sentido 'paradójico' de esto, la filósofa española Adela Cortina (1995), cuando afirma que:

> Las constituciones y los filósofos se mueven a un nivel, a muy otro la realidad nacional. Por eso ha llegado a convertirse en dicho habitual que… *«La peor*

desgracia de América Latina es que nuestros filósofos son kantianos». Sólo comparable -añadiría yo- al hecho de que las constituciones sean rawlsianas y, sobre todo, al de que la realidad nacional sea hobbesiana (p. 43).

Esto no sirve simplemente para evidenciar la distancia que existía entre los discursos educativos impulsados por el Estado colombiano para la promoción y divulgación de la constitución, que no solo estaban desfasados de la realidad, sino que hacían de la educación democrática una serie de contenidos curriculares poco significativos para el *ethos* colombiano. De manera similar al proceso de inserción de contenidos democráticos y constitucionales en los planes de estudio oficiales, contenidos que no partían propiamente de la realidad política nacional, la educación en Derechos Humanos quedó principalmente en manos de las ONG y en el ámbito de algunos discursos académicos especializados.

En este sentido, la EpD logró articular discursiva y temáticamente, dos elementos que en la realidad colombiana se habían focalizado en logares pedagógicos diferentes y con intenciones políticas divergentes. Por un lado, los discursos oficiales en relación a los contenidos y valores políticos de la constitución del 1991, por medio de cátedras sobre constitución política y democracia, y las prácticas pedagógicas de colectivos sociales vinculados con la lucha por los derechos humanos e influenciados por las pedagogías de la educación popular y de la teología de la liberación (Freire, 2005). Sin embargo, será a fínales de la última década del Siglo XX y la primera década del XXI, la que permitirá en Colombia la articulación, nuevamente discursiva, entre las nociones de ‘desarrollo’, ‘democracia’ y ‘derechos humanos’.

Es en este contexto temporal y educativo donde en espacios académicos, se relee críticamente y contextualmente la propuesta de la EpD europea, pero ahora desde una realidad social y política en la que la ‘democracia’ y los ‘derechos humanos’ son una ‘totalidad ausente’ y en la que el desarrollo mismo es cuestionado como *telos* social deseado. Tal es el caso de la experiencia de UNIMINUTO, con el Centro de Educación para el Desarrollo (CED):

> El CED, por medio de su quehacer pedagógico y comprendiendo bien las dimensiones y complejidades de su labor, pero también la novedad misma de buscar articular un modelo educativo (…) para responder a unos espacios sociales convulsos, excluyentes y violentos; ha buscado reflexionar críticamente y desde una perspectiva propia –latinoamericana– sobre el papel que juega la denominada Educación para el Desarrollo en la posible superación de la problemática social que aqueja a nuestra sociedad. Esto le ha llevado a profundizar, por medio del ejercicio investigativo, en las nociones mismas del Desarrollo y los vínculos que este tiene con proyectos hegemónicos de la cultura occidental, no propiamente para rechazar todo en estos abordajes, sino para retomarlos, *de-construirlos*, en el horizonte contextual desde el cual podrán recobrar nuevos sentidos emancipatorios y de liberación (Orrego, 2014b, p. 166).

Buscar los sentidos propios, implicaba justamente que la EpD y su discurso no se comprendiera como un conjunto de contenidos, más o menos articulados, para aprender a ser ciudadanos críticos, o sujetos transformadores de la realidad. Si se pretendía apreciar el valor y el dialogo con un enfoque educativo europeo de la EpD, pero pensado en sus últimas etapas en diálogo con la educación popular y las resistencias en América Latina, sería necesario partir de la realidad concreta y corporal de los seres humanos latinoamericanos, y no de las abstracciones políticas que no se corresponden con la realidad. Así, la EpD en perspectiva latinoamericana (López y Orrego, 2012), no se da como una mimesis, una mala copia de un modelo impuesto, sino más bien por la reapropiación desde otro *locus* de enunciación, desde el lugar crítico del sujeto hecho objeto por el avance de la civilización democrática y desde la investidura sacramental y sacrificial de los derechos humanos.

3. El lugar de la interpelación

Si en un primer momento la experiencia de la Educación para el desarrollo en perspectiva latinoamericana (EpDL), en Colombia, se preguntó por el lugar del desarrollo y el papel que América Latina tiene en este constructo ideológico y práctico (López y Orrego, 2012; Solano, 2011), luego fue necesario preguntarse por el papel del sujeto latinoamericano en este entramado (López y Orrego, 2013), ahora urge la necesidad de la reflexión sobre los discursos que concomitan con la EpD y en general con la propuesta política y educativa que allí se entreteje.

El caso de la EpDL y la educación en Derechos Humanos, resulta problemático, no solo por la realidad de violación a los mismos en el contexto latinoamericano y especialmente colombiano, sino principalmente por el papel que estos, en tanto discurso regulador del orden mundial, en tanto proceso ideologizado, sirven como aparato legitimador, justamente de la violencia, la exclusión social y la perpetuación de un modelo económico capitalista que desplaza el derecho de los seres humanos concretos, para darlo a las instancias del mercado y sus instituciones (Hinkelammert y Duchrow, 2003; Mondragón, 2007).

Ahora bien, no se pretende decir que las violencias y la exclusión social sean el objeto y propósito de los Derechos Humanos, sino que, en su proceso de ideologización, los mismos son susceptibles de ser invertidos en su sentido y praxis. En nombre de la protección y la expansión de los derechos humanos, algunos estados invaden a otros y violan los derechos humanos, en nombre del desarrollo se intervienen culturas, tradiciones, ontologías políticas y económicas que no se ajustan a las nociones temporales y espaciales de la cultura occidental. También, en nombre de la democracia se imponen sistemas políticos que violentan la autonomía de los pueblos a dirigir su destino.

Como bien lo ha señalado el economista suizo-costarricense, Franz Hinkelammert, es necesario comprender los derechos humanos desde otro paradigma ético, desde otro orden ontológico desde el cual no sea posible y legítimo que en nombre de tales enunciados ideales se sacrifiquen vidas humanas concretas. Según la comprensión del autor, los derechos humanos han sufrido una suerte de interpretación desde una ética y ontología individualista, que juzga las acciones de manera directa y lineal, por lo que tiene un carácter formal-racional que

no permite en el marco del sistema racional ético político, la responsabilidad por las acciones indirectas de las acciones directas:

> Todas nuestras acciones tienen efectos indirectos, que muchas veces son efectos no-intencionales (…) cuando se talan bosques para ganar tierras agrícolas, se elimina como efecto indirecto las fuentes más importantes de oxígeno del aire (…) cuando se renuncia a políticas de empleo, del desarrollo económico y social en función de la actual política del mercado total, el efecto indirecto es la exclusión (…) Cuando hoy se cobra despiadadamente la deuda del Tercer Mundo, estamos ante una acción directa que tiene como efecto indirecto hacer imposible para estos países una política de desarrollo (…) (Hinkelammert, 2007, pp. 204-205).

En contraste con esta forma de accionar ético que encubre los discursos y racionalidades del desarrollo económico y la ideologización de los derechos humanos, se requiere una EpD que repiense una ontología política de la relacionalidad y una ética de la responsabilidad. La primera, evidencia que lo que existe, lo que es, lo es en tanto las relaciones que le constituyen (Orrego, 2016; Estermann, 2006; Escobar, 2014), por ello esta ontología pone el énfasis en la necesidad de relaciones simbióticas entre el mundo humano y no humano, en dinámicas y prácticas que establezcan el equilibrio más que la acumulación del capital.

Por otra parte, la ética de la responsabilidad que es coherente con las ontologías políticas relacionales, pone en el centro la vida humana concreta y corporal como criterio de racionalidad para la acción. En este horizonte no se trata de construir unas nuevas normas éticas que regulen los derechos de los pueblos, sino más bien el hacer cumplir estas normas también a las acciones indirectas, de suerte que: "(…) descubrimos que es un asesinato contaminar el aire. Es robo, privar las poblaciones de sus condiciones materiales de existencia. Es mentira, presentar este sistema de exfoliación como progreso" (p. 221).

Ante un discurso abstracto de los derechos, una ontología individualista y dualista, la EpDl deberá propugnar por encontrar puentes de comprensión crítica de la ciudanía, del sentido óntico de lo comunal y lo humano, ampliando así los horizontes y posibilidades de transformación de un enfoque educativo que podría ser fácilmente instrumentalizado para ser reproductor del nuevo orden colonial-capitalista.

A manera de conclusión

América Latina desde su 'invención' (Mignolo, 2005) ha sido objeto de toda suerte de representaciones, imaginarios y formas de articular el poder. Desde los tiempos coloniales, se desplegaron dispositivos discursivos para representar a la población amerindia en relación con los europeos y posteriormente con los estadounidenses como modelos de humanidad. Parece que sobre la realidad latinoamericana se han ido desplegando dispositivos lingüísticos para evidenciar la aparente 'carencia' de este mundo y sus habitantes: otrora con la pregunta por la humanidad de los indios, luego con el proyecto de cristianización, el proyecto de la civilización, del desarrollo, de la democracia, de los derechos humanos.

Ante este panorama, la EpDL debe reconfigurar su marco de comprensión de lo política y los presupuestos éticos desde los que se han interpretado las categorías centrales de la ciudadanía contemporánea. En asocio con las miradas críticas que emergen de los intelectuales y activistas latinoamericanos, la EpD podría aportar menos a la difusión de unos valores abstractos de los que se benefician solo algunos privilegiados del mundo, y más a la incidencia en la ampliación del cumplimiento concreto y corporal de los derechos humanos, solapados en la actualidad como derechos del mercado, por lo menos así lo evidencian los proyectos económicos en desarrollo en América Latina.

Referencias bibliográficas

Bello, M., y Sánchez, G. (Coord.). (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de la guerra y dignidad. Informe general, grupo de memoria histórica.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Cardoso, F, H. y Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*, Siglo XXI, México.

Celorio, G. (2007). Educación para el desarrollo. En Celorio, G., y López, A. (coords.). *Diccionario de educación para el desarrollo*. Bilbao: Hegoa.

Celorio, G., Celorio, J. y López, A. (2012). *La educación para el desarrollo en la universidad. Reflexiones en torno a una práctica educativa*. Bilbao: Hegoa-Universidad del País Vasco

Coordinadora de ONG para el desarrollo-España, CONGDE, (2012). *Estrategia de educación para el desarrollo de la Coordinadora de la ONGD 2012-2014*. Recuperado de http://www.congde.org/contenidos/descargar/attachedfiles/1023/original?1363750489

_________. (2004). Educación para el desarrollo: estrategia imprescindible para el Desarrollo. *Propuesta para el Plan Director 2005-2008*. España.

Cortina, A. (1995). “La educación del hombre y del ciudadano”. En *Revista iberoamericana de educación,* No. 07, enero-abril. OEA.

Colque, A., y Estermman, J. (Coord.). (2010). *Movimientos sociales y teología en América Latina.* La paz: ISEAT.

Duchrow, U., y Hinkelammert, F. (2003). *La vida o el capital. Alternativas a la dictadura global de la propiedad.* San José: DEI.

Dussel, E. (2007). *Política de la liberación, historia mundial y crítica.* Madrid: Trotta.

Eizagirre, M. (2000). Educación para el desarrollo. En A. Pérez (dir.) *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. País Vasco: Icaria y Hegoa.

Escobar, Z. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia.* Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, editorial Artes y Letras.

Estermann, J. (2006). *Filosofía andina.* La paz: ISEAT.

Giraldo, J. (2010). *Derechos humanos y cristianismo.* Bogotá: Buho.

Hinkelammert, F. (2002). *El retorno del sujeto reprimido.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

López, L. M., y Orrego, I.A. (2012) (Coord). *Deconstruyendo la educación para el desarrollo. Una mirada latinoamericana.* Bogotá: UNIMINUTO.

UNESCO. (2006). *Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Learning & Training Tools No. 1. Disponible en: http://www.esdtoolkit.org.

_________. (2005). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005 – 2014): Plan de aplicación internacional. París: UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf

Naciones Unidas. (1992). Declaración de Río. Disponible en: http://www.un.org/esa/dsd/agenda21_spanish/res_riodecl.shtml

Mesa, P. M. (2001). "La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas". Disponible en: http://www.webpolygone.net/fr/

_________. (2010). Proyecto de resolución: Cumplir la promesa: unidos para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Disponible en: http://www.nacionesunidas.or.cr/ dmdocuments/N1053734.pdf

Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial.* Barcelona: Gedisa.

Mondragón, H. (2007). *La estrategia del imperio. Todo para el capital transnacional.* Bogotá: Plataforma Internacional de derechos humanos, democracia y desarrollo.

Moreno, P. (2009). *La acción social de las iglesias evangélicas en Colombia.* Bogotá: CEDECOL.

Orrego, I., A. (2016). "Circunstancialización del ser en el estar: el problema ontológico del tiempo-espacio andino". En *Revista sin fundamento,* No. 21-22*.* Bogotá: Universidad Libre.

________. (2014a). “Educación para el desarrollo en zapatos latinoamericanos: apuestas ético-epistémicas para una educación social y crítica”. En: Julia, C. (Coord.). *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación.* Bogotá: Uniminuto.

________.(2014b). Del desarrollo social y humano a la noción del Buen Vivir; trasegar reflexivo sobre el desarrollo en las construcciones conceptuales del CED-UNIMINUTO. En D. Villa. *Responsabilidad social de las universidades: Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria* (tomo V). Buenos Aires: Fundación Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria.

Solano, R. (2011). Educación para el desarrollo, una mirada desde el Sur. *Revistas Ánfora,* No. *30,* (18).

________. (2010). “Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio”. En *Revista, Zona Próxima,* No. 13, julio-diciembre. Barranquilla: Universidad del Norte.

Wallerstein, I. (2003). *Crítica del sistema-mundo capitalista.* México: ERA.

Wallerstein, I. (1987). ‘‘World-Systems Analysis”, en *Social Theory Today,* ed. A. Giddens y J. H. Turner, Cambridge, Polity Press.

9.

LA INTERCULTURALIDAD Y LOS DERECHOS DE LA INFANCIA COMO PRINCIPIOS EDUCATIVO DEL SIGLO XXI

Adrián Neubauer Esteban
adrian.neubauer@outlook.com
Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES)
Madrid / España

Resumen:
Desde finales del siglo XX la globalización y la economía mundial, impulsada por el capitalismo, han desdibujado del mapa las fronteras, redefiniendo las sociedades de los diferentes Estados. En este sentido, los sistemas educativos han de afrontar este nuevo desafío con compromiso y entendiéndola como una oportunidad, no como un lastre.

La gran diversidad existente en la sociedad, y por ende, en las aulas, nos permite trabajar un sinfín de contenidos con una mayor riqueza y profundidad. Este gran abanico de posibilidades y de nuevos recursos socio-educativos es fundamental abordarlos desde los derechos humanos y los derechos de la infancia.

El discurso actual de los organismos internacionales y supranacionales en materia educativa, dista mucho de los términos mencionados en el párrafo anterior. La gran irrupción de la "excelencia y la calidad" educativa en el panorama educativo internacional, han relegado los derechos de la infancia, y especialmente, de las minorías étnicas y culturales, a un segundo plano.

Por este motivo, realizaremos un análisis de la legislación educativa española y de la Unión Europea con el fin de justificar, legitimar y reivindicar el papel protagonista de los derechos de la infancia y la interculturalidad en las escuelas.

Palabras clave: derecho a la educación, derechos de la infancia, multiculturalidad, calidad educativa.

La interculturalidad y los derechos de la infancia como principios educativo del siglo XXI

1. Introducción

Desde que comenzara el siglo XXI, la globalización se ha visto exponencialmente acentuada, y con ella, se han producido profundos cambios en las sociedades, tendiendo cada vez a un modelo más homogéneo global (Neubauer Esteban, A., 2017A). En este escenario, y sumado a los numerosos movimientos migratorios que tienen lugar en todo el territorio mundial, la educación y los derechos de la infancia, se presentan como un elemento clave para dotar a la sociedad de una mayor conciencia crítica y compromiso con la diversidad cultural, y fomentar la paz entre los pueblos.

De tal modo, en este trabajo vamos a presentar cómo ha permeado la interculturalidad en todos los estratos sociales en este nuevo siglo. Posteriormente, analizaremos la gran influencia que tienen los organismos internacionales y supranacionales con los objetos de estudio aquí tratados, la interculturalidad y los derechos de la infancia.

En último lugar, llevaremos a cabo un breve análisis sobre la legislación educativa española respecto a estos temas y cómo justifica, si es que lo hace, su tratamiento y desarrollo en las aulas de Educación Primaria en España.

2. Marco teórico

2.1. La interculturalidad en la sociedad del siglo XXI

Este nuevo milenio trajo consigo innumerables cambios en todas las esferas de la sociedad, siendo los más característicos, un mundo más globalizado, conectado, entre otras cosas, por el auge de los organismos internacionales y la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Los medios de comunicación han supuesto una gran oportunidad para que personas de todo el mundo entren en contacto a través de redes sociales, aplicaciones, o simplemente, internet. Este nuevo escenario, en el que la información es mucho

más accesible que en épocas anteriores, ha permitido a la población acercarse a otras culturas y tradiciones desde el salón de su casa. Asimismo, este hecho no tiene una relevancia simplemente a nivel de conocimientos, sino que además, ha ayudado a erradicar muchos prejuicios sociales, culturales y religiosos que existían por falta de conocimiento.

Por otro lado, los organismos internacionales y supranacionales, tales como la Unión Europea o la Organización de Estados Iberoamericanos, han impulsado fuertemente la interculturalidad en todos los ámbitos de la vida. En el caso de la Unión Europea, vamos a destacar una serie de hitos y tratados supranacionales que han fortalecido esta idea de una ciudadanía global.

En primer lugar, el Plan Bolonia (1999) trajo consigo una armonización del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta gran propuesta por parte de la Unión Europea, tenía como objetivo favorecer una mayor movilidad laboral por parte de los trabajadores de los Estados Miembro, a través de la convalidación europea de títulos universitarios. En esta misma línea, el programa Erasmus, en todas sus formas (Erasmus prácticas, Erasmus Plus…) contribuyen a consolidar la idea de una Europa unida y sin fronteras, gracias a la vivencia de ciudadanos europeos en otros países de la Unión y el aprendizaje de lenguas europeas (inglés, francés, alemán, italiano…).

En segundo lugar, no podemos olvidar lo que supuso la creación de la zona Schengen, pues por primera vez, se apostó fuertemente por la ciudadanía europea de un modo real y tangible. Las nacionalidades estaban claramente relegadas a un segundo plano frente a la ciudadanía europea. Las diferencias entre franceses y españoles, o entre alemanes y polacos, se redujeron porque un sentimiento más fuerte les unía, el sentimiento europeo.

De hecho, en el seno de la Unión Europea, se produjo la llegada de 4,7 millones de inmigrantes en 2015, de los cuales, 1,4 millones tenían nacionalidad europea distinta al que emigraron y 2,4 millones, eran provenían de terceros países, (Eurostat, 2017). Esto, en estadísticas totales, se traduce en 1,9 millones de personas con residencia europea viviendo en un Estado diferente al de su

nacionalidad, y 2,7 millones de personas cuyo origen eran terceros países (Eurostat, 2017).

Para terminar, no podemos olvidar que la interculturalidad es un valor intrínseco al ser humano (Neubauer Esteban, A., 2017A). Este derecho fundamental, es evidente por varias razones, como por ejemplo el clima, la diversidad religiosa, la historia y la cultura (Neubauer Esteban, A., 2017A).

2.2. El compromiso de los organismos internacionales y supranacionales con los derechos de la infancia desde el siglo XX

Desde la creación de la Sociedad de Naciones y de la fundación Save the Children en 1920 y 1919 respectivamente, se han elaborado un gran número de tratados internacionales que bajo una corriente proteccionista (Benavides Delgado, J., 2016; Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018), tienen como objetivo, salvaguardar y promocionar los derechos de la infancia a nivel mundial.

El primero de ellos, es la Declaración de Ginebra (1924). En esta Declaración, promovida por los organismos citados anteriormente, Monestier en 1999 (citado en Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2010), vislumbra cinco principios fundamentales que tendrían gran importancia y presencia en los tratados venideros. Estos principios eran garantizar el bien del menor mediante el cuidado y la alimentación; que debía recibir una educación; cualquier niño o niña que cometiese un delito, el Estado tendría la obligación de esforzarse y luchar por la reinserción de esa persona en la sociedad; y en último lugar, y quizás el más acorde a la visión ya citada, los niños debían ser protegidos en caso de peligro.

En segundo lugar, la Declaración de los Derechos del Niño (1959), exalta la necesidad de proteger al niño por su vulnerabilidad y falta de madurez. La mejor forma de hacerlo, según ratifica esta Declaración, es crear un sistema de protección legal específico que proteja y vele por los derechos y el bienestar de la infancia. Este documento recoge diez principios básicos, los cuales podríamos resumir de la siguiente forma:

- Estos derechos son universales y se rigen bajo el principio de no discriminación.

- El niño debe poder desarrollarse integral y plenamente, salvaguardando siempre su interés superior. Para ello, se le garantizará el acceso a los servicios sociales (sanidad, ocio, educación…) y crecerá en un ambiente de seguridad económica y moral, lleno de amor y comprensión.
- Aquellos menores que padezcan cualquier tipo de discapacidad física o intelectual, así como un riesgo de exclusión y vulnerabilidad social, recibirán un trato, una educación y unos cuidados especiales acorde a sus características y necesidades.
- La educación será universal, gratuita y obligatoria, al menos en las etapas elementales.
- El niño será siempre el primero en recibir socorro en casos de emergencia.
- Los menores serán protegidos ante cualquier tipo de explotación (laboral, sexual…), además se garantizará la lucha contra el abandono y la crueldad hacia la infancia.
- El niño será formado bajo el principio de no discriminación, de modo que se promueva la amistad entre los pueblos bajo los principios de paz y fraternidad.

Treinta años más tarde, se promulgaría y ratificaría la Convención sobre los Derechos del Niño, que podría catalogarse en palabras de Miguel Cillero Bruñol (1999) como la “máxima expresión” de la supraprotección de la infancia. Este tratado, fue el que más apoyo ha recibido a lo largo de la historia (Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M., 2008).

Asimismo, podríamos discernir varias partes en el propio documento atendiendo a Paulí Dávila y Luis María Naya (2008). En sus primeros 41 artículos, se recogen los principios fundamentales de la Declaración, con un carácter eminentemente proteccionista y de respeto hacia la infancia. Los siguientes tres artículos (Art. 42-45) describen las obligaciones y responsabilidades estatales con la infancia, incluyendo la elaboración y entrega de informes al Comité de los Derechos del Niño. En último lugar, del artículo 46 al 54, se describen los procesos para adherirse y ratificar la Declaración por parte de los Estados, así como la entrada en vigor de la Convención.

Dentro de este documento, de nuevo Luis María Naya y Paulí Dávila (2008), afirman que podemos vislumbrar una serie de principios y derechos básicos: el principio de no discriminación, el interés superior del menor, el derecho a la vida y a la supervivencia y el respeto a las opiniones del niño. Todos estos derechos y libertades, han de ser responsabilidad familiar y estatal. Por otro lado, estos derechos podrían agruparse en cuatro categorías: satisfacer las necesidades básicas de la infancia; garantizar los derechos civiles y políticos; colaborar con la familia respetando sus derechos y obligaciones; y proteger y atender a los niños y niñas en situaciones vulnerables y contra toda forma de explotación y violencia.

Para terminar, a estos documentos les siguieron y complementaron diversos protocolos y tratados (Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía; Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil de 1999; Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados; Convenio sobre la edad mínima de 1973…) cuya finalidad era aumentar las medidas garantes de la infancia y sus derechos.

3. El sistema educativo español y su contribución a la interculturalidad y a los derechos de la infancia

En este apartado vamos a analizar qué referencias explícitas o indirectas realiza la legislación educativa española respecto a la interculturalidad y a los derechos de la infancia, entendiendo estos últimos como derechos humanos en el sentido más amplio del término.

En primer lugar, nos regimos bajo la Ley Orgánica 3/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, que es sobre la cual se sustentan y derivan el resto de legislaciones educativas. Podemos apreciar, como se hace referencia a los derechos humanos hasta en tres ocasiones (Neubauer Esteban, A., 2017B).

En el preámbulo XIV y en la “Disposición adicional cuadragésima primera. Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos” se resalta la importancia de contribuir al desarrollo de una

ciudadanía democrática bajo los principios de interculturalidad, libertad y respeto, acorde a los derechos humanos.

Por otro lado, en las competencias clave, dos de ellas hacen referencia directa a los términos mencionados en el presente trabajo. La competencia clave social y cívica, está estrechamente relacionada con lo expresado en el preámbulo previamente. Por otro lado, la competencia clave de conciencia y expresión cultural, brinda una excelente oportunidad para promover y consolidar el valor de la interculturalidad en la sociedad del siglo XXI.

Otro valor transversal latente en la LOMCE, es el de la equidad. En palabras textuales, el sistema educativo garantizará la "la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad."

Para terminar, en el Real Decreto 126, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se establecen dos objetivos claramente relacionados con los derechos humanos y la interculturalidad:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Respecto a las asignaturas o áreas de conocimiento, en Ciencias Sociales se menciona explícitamente la importancia de conocer y desarrollar los derechos humanos. Un ejemplo de ello, es el cuarto criterio de evaluación de esa área de

conocimiento, que dice así: “4. Valorar la diversidad cultural, social, política y lingüística del Estado español, respetando las diferencias.”

En esta misma línea, especialmente la pluralidad lingüística, se hace especial énfasis en la necesidad de adquirir lenguas extranjeras para poder desenvolverse como ciudadano en un entorno global y cada vez más “pluricultural”. Además, el conocimiento de lenguas extranjeras, permite una mayor comprensión, tolerancia y valoración de las distintas culturas.

En el área de Valores Sociales y Cívicos es donde mayor presencia tienen los derechos humanos y la interculturalidad, pues es la única área en la que se recoge el término “interculturalidad” de manera específica.

El Real Decreto, además, cita 10 elementos transversales que deben ser desarrollados indiferentemente en todas las áreas del currículo. Aquellos elementos relacionados con los derechos humanos y la interculturalidad son los siguientes (Neubauer Esteban, A., 2017B):

- La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional.
- La calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad.
- El desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género.
- El aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y

consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.

- El desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual.

Para terminar, las Administraciones educativas, otorgan un papel protagonista a la prevención y la resolución pacífica de conflictos. De este modo, se consagrarán y promocionarán los valores y derechos a la "libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia."

4. Conclusiones

En vista de lo recogido en el presente trabajo, podemos vislumbrar como la Unión Europea aboga fuertemente por una mayor interculturalidad entre los Estados Miembro con el Espacio Europeo de Educación Superior, el programa Erasmus o la zona Schengen.

Por otro lado, el respaldo legal y jurídico que ampara y vela por los derechos de la infancia se encuentra en una etapa privilegiada de la historia. Estos derechos y principios, especialmente el de la no discriminación y el interés superior del menor están presentes, a priori, en el sistema educativo español. Como hemos podido observar, la ley recoge y ensalza la importancia de la escuela inclusiva como garante de una mayor equidad y justicia social, que permita una mayor igualdad de oportunidades.

Sin embargo, la legislación educativa española puede recibir críticas en esta cuestión, pues la presencia cuantitativa y cualitativa de los derechos humanos y la interculturalidad es realmente escasa. Además, es un currículo demasiado rígido y segmentado en áreas de conocimiento, pues no favorecen el trabajo interdisciplinar al atribuir a las áreas de Ciencias Sociales y Valores Cívicos y Sociales toda la responsabilidad sobre esta tarea. Si bien es cierto que los elementos transversales

debieran ser trabajados en todas las áreas indistintamente, la legislación debiera recoger explícitamente en sus criterios de evaluación y estándares de aprendizaje cómo cada área contribuirá a ellos.

En definitiva, pese a que la presencia de los derechos de la infancia y la interculturalidad en los currículos educativos aumenta paulatinamente, todavía hoy, es insuficiente. La gran preocupación de los sistemas educativos europeos es lograr una enseñanza universal de lenguas extranjeras con una clara finalidad laboral y económica, disfrazada de palabras gentiles y amables a favor de la paz entre los pueblos.

5. Referencias

- Benavides Delgado, J. (2016). ¿Siempre existieron los niños? Una mirada retrospectiva al concepto de infancia y niñez a lo largo de la historia. Documentos de Docencia, 2.

- Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A (2018). Miradas de educadores y padres sobre la infancia actual. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 2(3), 145-160.*

- Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M. (2008). El discurso proteccionista sobre los derechos de la infancia en los Tratados Internacionales. *XXI. Revista de Educación, Universidad de Huelva,* 10

- Dávila Balsera, P. y Garmendia Naya, L. M. (2010). Infancia, Educación y Códigos de la Niñez en América Latina. Un análisis comparado. *Revista Española de Educación Comparada,* (16), 213-233

- Eurostat (2017). Estadísticas de migración y población migrante. Obtenido el 2 de abril de 2018 desde http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/es

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

- Neubauer Esteban, A. (2017A). La colonización y el eurocentrismo como amenaza para la supervivencia de la multiculturalidad. *XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación,* Murcia.

- Neubauer Esteban, A. (2017B). Una educación por y para los derechos humanos para combatir los campos de refugiados*. III International Colloquium on Languages, Cultures, Identity, in Schools and Society,* Soria.

- Organización de las Naciones Unidas (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Obtenido el 10 de abril de 2018 desde https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf

- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Obtenido el 12 de abril de 2018 desde http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

- Sociedad de Naciones (1924). Declaración de los Derechos del niño. Obtenido el 8 de abril de 2018 desde http://ojd.org.do/Normativas/Penal%20NNA/Instrumentos%20internacionales/Declaracion%20de%20Ginebra%201924.pdf

10.

GESTIONANDO LA DIVERSIDAD

Modelo de Gestión- Dirección Pedagógica diseñado para un Instituto de Educación Secundaria implantado en un entorno de gran diversidad:

Mª Ángeles Ramos García

Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España

RESUMEN

La autora propone un modelo de gestión para una escuela implantada en un entorno de gran diversidad, fundamentada en sus propias reflexiones (Ramos, 2013, 30, 34-36), así como en las directrices propuestas por la UNESCO y la OCDE acerca de la relación entre los principios de Equidad en Educación y Atención a la Diversidad, cohesión y gobernabilidad social.

Pretende su aplicación a un modelo de gestión escolar orientado a la contextualización, como garantía de los Principios de Equidad en Educación y Atención a la Diversidad anteriormente mencionados, como también a la integración de la escuela en un entorno complejo, diverso, a la vez que en permanente cambio.

En este modelo se entienden las instituciones docentes como modelos organizativos fundamentados en la Teoría de Sistemas.

Los centros docentes responden a una estructura de sistemas abiertos, que funcionan como unidades integradas, e interactúan con su entorno o ambiente externo, en lugar de comportarse como unidades cerradas e independientes, modelo más extendido en la actualidad.

El modelo de gestión propuesto busca la estabilidad global del sistema a través de la contextualización como garantía del principio de atención y gestión de la diversidad en entornos definidos por cotas elevadas de diversidad y precariedad.

Este proyecto de dirección, que fue redactado y registrado en mayo de 2014 (Código de registro: 1406011160136, Fecha de registro: 01-jun-2014 20:33 UTC https://www.safecreative.org/) se ajusta perfectamente a las Directrices sobre Gestión y Gobernanza de los Sistemas Escolares, publicadas, en octubre de 2017, por la D.G de Educación de la Comisión Europea en su "Etude sur les politiques de gouvernance et de gestión des systèmes scolaires"

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

Este capítulo presenta un proyecto redactado como modelo de Gestión/ Dirección Pedagógica para un Instituto de Educación Secundaria (IES) implantado en un entorno de gran diversidad.

Pretende responder a las necesidades actuales, así como prever, planificar y organizar las actuaciones comprendidas dentro de su periodo de vigencia, tanto del Equipo Docente como de la Comunidad Educativa en su conjunto, de un IES, en este caso el IES Nuestra Señora de la Almudena, ubicado en uno de los distritos municipales de Madrid capital, institución escolar que se ha tomado como modelo para el desarrollo propuesto, si bien su autora considera dicho modelo aplicable a centros de distinta tipología implantados en entornos de gran diversidad, característicos de núcleos urbanos, tanto de países desarrollados, como en vías de desarrollo, que comparten características y problemática similares.

Este proyecto, que pretende la adecuación de las actuaciones al contexto actual del referido IES, la organización de los procesos tanto organizativos, como docentes, la gestión eficiente de los recursos asignados y, finalmente, la toma de decisiones consensuada, recogida en los distintos documentos que comprenden los planteamientos integrados en los documentos institucionales del IES, en concreto el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C), garantizando, de este modo, la contextualización para este centro concreto, de las decisiones y actuaciones que

les son propias conforme a normativa en vigor, y, por tanto, de obligado cumplimiento para todos los miembros de su Comunidad Educativa.

Dicho modelo de gestión, ideado para una escuela implantada en un entorno de gran diversidad, se encuentra fundamentado en las reflexiones de la autora, y pretende su aplicación a un modelo de gestión escolar orientado a la contextualización, así como a la integración de la escuela en un entorno complejo, diverso, a la vez que en permanente cambio.

La autora entiende las organizaciones docentes como un modelo basado en la Teoría de Sistemas, que perciben a las organizaciones como unidades que interactúan con su entorno o ambiente externo, más que como unidades cerradas e independientes, modelo más extendido en la actualidad.

Citando textualmente:

> En la sociedad del siglo XXI, compleja, diversa y globalizada, los vínculos que configuran la identidad socio-cultural de los individuos aparecen frecuentemente distorsionados. La escuela se encuentra ante un reto esencial: recuperar la cohesión social, formar a un nuevo individuo con capacidad para desarrollar vínculos estables en entornos cambiantes, con capacidad para el aprendizaje permanente y autónomo.
>
> Observamos frecuentemente que, en la actualidad, la escuela, institución destinada a transmitir el saber en las sociedades desarrolladas, quizás por el hecho de tratarse de una institución por lo general normalizada, en muchos casos ajena o independiente al menos del entorno en que se inscribe, produce un elevado número de individuos poco competentes, o bien competentes casi exclusivamente en el contexto escolar, lo que evidencia el desajuste entre éste último y el mundo real, destinado a recibir, en principio, individuos formados, que han desarrollado e interiorizado un elevado número de competencias, y que son capaces, supuestamente, de adquirir otras de modo autónomo.

Las elevadas tasas de fracaso escolar o las dificultades para la inserción laboral de individuos formados y, frecuentemente, especializados, pueden interpretarse bajo esta premisa.

Nuevos condicionantes de las sociedades actuales, como son la distorsión del carácter significativo de los conocimientos aprendidos, debido en parte a la amplitud, desarraigo o rigor de los programas escolares; la tendencia mayoritaria a la superespecialización, así como la diversidad cultural no integrada, entre otros, contribuyen a reducir la posibilidad bien de compartir lo aprendido, bien de integrar los aprendizajes bajo un prisma cultural diverso, lo que cuestiona tanto la dimensión social de aquellos, y de la ciencia por lo tanto, como su contribución a la identidad socio-cultural del individuo, debilitando definitivamente los vínculos que configuran su identidad.

Las consecuencias, en forma de elitismo, exclusión, rechazo, desinterés, bajo compromiso social, individualismo, radicalismos, búsqueda de códigos identificativos comunes en bandas, sectas, y otras manifestaciones indeseables, son lamentablemente frecuentes en la sociedad global y compleja característica de la época actual.

Un nuevo “ingrediente”, la velocidad a la que se producen cambios debidos a nuevos conocimientos, añade complejidad si cabe a la situación descrita, complejidad que abarca aún otros ámbitos.

El desarrollo de las T.I.C.s, por ejemplo, ha evidenciado algunos elementos más que afectan a los procesos de aprendizaje y al papel de la escuela en ellos.

Por una parte se da una clara globalización de elementos culturales y se generaliza el acceso a la información de modo que la escuela pierde protagonismo en ambos procesos, devolviéndoselo a un entorno extraordinariamente complejo.

Su papel como institución que detenta el conocimiento y lo transmite queda irremediablemente cuestionado.

Por otra, se incrementa también el número, proximidad y amplitud, virtuales, de los contextos- entornos a los que los individuos tenemos acceso, produciéndose a veces una distorsión, o confusión, de los entornos virtuales, reales, y otros, al tiempo que se debilitan o pierden los vínculos de pertenencia que sustentan la estructura social y su cohesión. Lo que se traduce, de hecho, en vulnerabilidad, inseguridad, intolerancia, amén de otros desajustes conductuales y comportamientos antisociales ligados a la búsqueda de la propia identidad y al sentimiento de pertenencia, o bien de falta de pertenencia, al grupo (Ramos, 2013, 30, 34-36)

Este trabajo ofrece una propuesta en la dirección indicada.

ANÁLISIS DEL CONTEXTO (ELEMENTOS DEFINITORIOS) Y DETECCIÓN DE NECESIDADES

En el proceso de adecuación de un centro educativo a un determinado contexto, se requiere, en opinión de la autora, el análisis de los elementos que le son propios y la detección o definición de sus necesidades, así como de las demandas que el citado entorno plantea al centro educativo en cuestión, para definir metas y objetivos, también propios, así como indicadores de logro, contextualizados igualmente.

Serán éstos los criterios bajo los cuales desarrollaremos el siguiente capítulo.

Denominación, ubicación y datos de interés

El Instituto de Educación Secundaria Nuestra Señora de la Almudena, centro de referencia para el desarrollo de este modelo, se encuentra actualmente ubicado en Plaza de la Remonta nº17, D.P. 28039 de Madrid, depende administrativamente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, desde que, en 1999, se produjese la transferencia de las competencias educativas a la citada Comunidad Autónoma. Por su situación geográfica, se encuentra adscrito a la Dirección de Área Territorial de Madrid-Capital.

Los datos correspondientes a su localización y accesos, así como los relativos a su historia, recursos personales y materiales, oferta educativa, horario, infraestructuras e instalaciones y otros elementos que configuran su carta de servicios, aparecen reflejados en la web institucional del IES: http://ies.almudena.madrid.educa.madrid.org, documento de referencia, en este caso, para su consulta, permitiendo orientar el desarrollo de este capítulo a la definición de los elementos diferenciales del contexto a que atiende el IES, que constituyen sus señas de identidad, que definen su problemática actual y que justifican la adecuación de las actuaciones y gestión de recursos asignados al centro, así como los criterios desarrollados en el presente documento.

Diversidad, complejidad y precariedad, elementos distintivos del contexto asociado al Instituto de E. Secundaria Nuestra Señora de la Almudena de Madrid – Capital

Si hay una característica evidente en el contexto a que atiende el IES Nuestra Señora de la Almudena, ésta es la diversidad, reflejada en multitud de indicadores, a saber:

Sexo: el centro recibe a un alumnado mixto.

Origen y/o procedencia de las familias: las familias de nuestros alumnos son de procedencia diversa. Destacan las siguientes nacionalidades: ecuatoriana, dominicana, marroquí, colombiana, filipina, china, peruana, y, en menor medida, de países del este europeo. Resulta significativa la escasa presencia de alumnos procedentes de familias de origen español.

Diversidad étnica y racial: se encuentran representadas gran variedad de razas y etnias entre los alumnos, incluida la etnia romaní, a la que pertenecen algunos de ellos, ubicados casi totalmente en primer ciclo de ESO, primer curso, en su mayoría.

Diversidad religiosa y cultural relacionada con los elementos distintivos de cada etnia y raza representadas.

Es necesario añadir que la población autóctona, española en este caso, es totalmente minoritaria y que desciende a medida que se analizan los niveles académicos superiores, e igualmente, desciende también en el curso del tiempo, siendo absolutamente minoritaria en la actualidad.

Este análisis dibuja un contexto de elevadísima diversidad, que es necesario gestionar a fin de asegurar la gobernabilidad en el IES, contribuir con ello a fomentar la cohesión social desde las aportaciones, tanto del equipo docente como de la comunidad educativa respectivamente, además de ser un factor determinante en la mejora de las expectativas socio- académicas para los alumnos, y, por tanto, en su rendimiento académico, e integración social.

Tal diversidad determina otras características del contexto propio de este Instituto de Enseñanza Secundaria, tales como: complejidad, multiculturalidad, dificultad de interacción y/ o rechazo mutuo entre los diversos grupos considerados, que se produce, en el ámbito de actuaciones del IES, fundamentalmente en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Desde el punto de vista de la estructura familiar, nivel socio-económico y académico, la diversidad anteriormente descrita se concreta en núcleos familiares fundamentalmente inmigrantes.

Son también mayoritarios los hogares desectructurados y monoparentales, así como aquellos de nivel socio- económico bajo, o muy bajo, y precariedad elevada, justificada, ésta última, por el tipo de actividad laboral desempeñada por el/ los progenitores, así como por el elevado índice de paro que afecta a las familias de los alumnos.

El nivel académico y profesional de los padres es, en la práctica totalidad de las familias adscritas a este centro, muy bajo o bajo, circunstancia ésta determinante, tanto en las expectativas académicas para sus hijos, modestas cuando no inexistentes, como en la escasa o nula valoración de la actividad docente con la consiguiente falta de reconocimiento familiar a la actividad profesional del docente. También es ésta una de las circunstancias

determinantes de las dificultades familiares para apoyar académicamente a los alumnos, sean éstas de índole económica o bien de atención y dedicación personal.

A esta situación se suma, con cierta frecuencia, la baja o nula comprensión del idioma español por parte de los padres, lo que determina, igualmente, una baja competencia lingüística de la mayoría de los alumnos, fruto de la “distorsión” existente entre sus vidas familiar y escolar; situación que no hace sino amplificar los problemas descritos con anterioridad.

En consecuencia, el objetivo último para muchos de ellos es finalizar la ESO, o bien, simplemente, permanecer escolarizados hasta finalizar el periodo de escolarización obligatoria.

No obstante, el absentismo así como el abandono son frecuentes, además de reincidentes. Se dan algunos casos de desescolarización manifiesta y otros, frecuentes entre los alumnos de etnia romaní, de desescolarización encubierta.

Como paliativo, este centro de “Especial Dificultad” (2008) cuenta con recursos adicionales, claramente insuficientes, sin embargo, destinados a la mejora de la calidad de la educación en centros de esta naturaleza a través del entonces “Plan Regional de Mejora de la Calidad de la Educación en centros” que, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población que escolarizan, precisan de un esfuerzo específico por parte, tanto de la Administración Educativa competente, la Consejería de Educación e Investigación en este caso, como de los propios Centros.

Dichos recursos deberían contemplar la posibilidad de promover acuerdos específicos entre la Administración Educativa responsable, y los centros de esta tipología, destinados a compensar las dificultades y carencias propias de este tipo de centros, con el objetivo de reducir las índices de abandono escolar y mejorar los índices de integración de los alumnos desde su cultura y diversidad, mitigando, de este modo, los efectos, siempre indeseables, de la descontextualización en este tipo de centros, a saber: desmotivación, abandono escolar, o bien, baja gobernabilidad, entre otros.

Desde el punto de vista organizativo, en este contexto, los agrupamientos vigentes en la actualidad contemplan, para cada nivel educativo de los impartidos en ESO, una línea A que se corresponde con un perfil estándar de alumnado, reservada también a los alumnos que cursan programas bilingües, y dos líneas más, B y C, que responden a perfiles heterogéneos.

La baja cohesión grupal y social, consecuencia de los elementos destacados en el análisis reflejado en los párrafos anteriores, y característica de los grupos B y C del IES, hasta 4º de ESO, curso en el que se inicia la distribución de los alumnos en itinerarios formativos, es determinante para interpretar tanto el bajo rendimiento en todo el centro escolar, como el déficit de alumnos en algunas de las modalidades de los bachilleratos impartidos en el IES.

Esta situación se agrava, aún más, si cabe, por las escasas expectativas, tanto de índole familiar, anteriormente comentadas, como de los propios alumnos, con respecto a su formación y la funcionalidad de ésta, produciéndose, en consecuencia, un círculo vicioso de baja motivación, baja autoestima, baja cohesión grupal y social, indisciplina, baja orientación al logro y bajo rendimiento académico.

Quizás sea éste el núcleo central, aunque no el único, de la problemática que debe enfrentar la Comunidad Educativa de este tipo de centros.

Cabe pensar que la percepción exterior de este bajo rendimiento, generalizado, así como los frecuentes casos de indisciplina provoquen una fuga continuada de alumnos de perfiles más coherentes con los objetivos y planteamientos de la Educación Secundaria y el Bachillerato hacia otros centros, produciéndose una deriva del contexto descrito hacia entornos de aún peor rendimiento académico, bajas expectativas tanto académicas como de integración social, e incluso, marginalidad.

En este sentido, una oferta educativa estándar, en lo que a este tipo de IES respecta, no responde, a juicio de la autora de este proyecto “modelo” a las necesidades de buena parte de sus alumnos y familias, lo que hace imprescindible, además de urgente, abordar su contextualización, así como la

adecuación de la organización, gestión y actuaciones del IES a través de las estructuras integrantes de su Comunidad Educativa y de las funciones determinadas para ellas en normativa en vigor, si bien, sería necesario flexibilizar, en este último aspecto, la perspectiva de las administraciones responsables al respecto, admitiendo soluciones “creativas” destinadas a adecuar la normativa vigente a este tipo de contextos, o bien generar nuevas normas que contemplen los elementos distintivos de los entornos de gran diversidad y su multiculturalidad.

No debemos olvidar al alumnado de notables e incluso excelentes capacidades. Aun cuando este segmento de población escolar sea minoritario en este tipo de Institutos, los alumnos y familias que integran este colectivo desean y tienen derecho a ser educados en los principios de tolerancia y respeto inherentes a un entorno de gran diversidad, fuente, por lo demás, de numerosas vivencias gratificantes y enriquecedoras, así como, desde el punto de vista sociológico, extrapolables a otros centros ubicados en núcleos sociales de características semejantes.

Ellos y sus familias, amparados por los derechos que les confieren los desarrollos normativos vigentes, que afectan, en nuestro caso, a los principios recogidos en el art. 27 de la Constitución Española, así como en las orientaciones expresadas para España, por parte de la Comisión Europea y otros organismos internacionales, demandan, en uso de sus derechos, la atención obligada por parte de los estamentos públicos, en garantía de éstos, y solicitan una educación de calidad, algunos de cuyos indicadores son: enseñanza bilingüe, innovación tecnológica, excelencia en cuanto a la práctica docente, programas y

proyectos innovadores, ampliación de conocimientos; así como orientación al logro de las competencias que les permitan el acceso y desempeño de sus profesiones, les faculten para el ejercicio, de pleno derecho, de su ciudadanía, les faciliten la versatilidad que requieren las sociedades actuales y futuras, así como la capacidad para el aprendizaje autónomo, y demás.

No debemos obviar, para unos y otros, que fomentar la percepción de sus propios logros, por pequeños que sean, fortalecerá su autoestima y les facilitará vincularse a la sociedad multicultural y multirracial, a la que pertenecen de hecho, desde compromisos firmes, estables y libres, basados en la participación y el respeto mutuo, coherentes por lo demás con los fines educativos reflejados en el art. 27 de la Constitución Española que, así como con los objetivos de organismos como la UNESCO, OCDE, etc. que vinculan la cohesión social y la gobernabilidad, a la calidad de la educación y su equidad, principios que, como centro docente, debemos garantizar.

Profesorado y personal docente

Analizaremos este epígrafe bajo el criterio **estabilidad**.

En el IES analizado, el equipo docente acusa una baja estabilidad. En la actualidad, menos del 30% del profesorado tiene destino definitivo, porcentaje en continuo descenso. El resto se encuentra en expectativa de destino y/o bien es profesorado interino, siendo la media de permanencia en el centro de este colectivo, dadas las características de nuestro alumnado, de entre uno y dos cursos académicos.

A su vez, la edad media del profesorado es elevada y las jubilaciones numerosas, siendo sustituidas, en general, tanto éstas como los numerosos traslados, por profesores en expectativa de destino, o bien profesorado interino.

La provisionalidad, interpretada como situación de incertidumbre y falta de continuidad, de gran parte del equipo docente, es un factor que afecta negativamente a la estabilidad global del sistema “IES Nuestra Señora de la Almudena”, en este caso, dificultando, entre otros elementos determinantes para la misma, a saber: la vinculación y la continuidad de decisiones y procesos inherentes a la actividad docente, así como el establecimiento consensuado de líneas de actuación de toda índole, a medio y largo plazo.

También afecta a la orientación al logro de la labor educativa del profesorado, como lo hace, en consecuencia, a su propia percepción de eficiencia, así como a sus expectativas, e imagen profesional.

A juicio de la autora, como integrante de este colectivo profesional, tal déficit es otro de los elementos que hace necesaria la contextualización de los elementos que configuran los planteamientos institucionales de los IES de estas características, expresándolos claramente en el Proyecto Educativo de Centro, a través de los distintos documentos que lo integran, y que abarcan todos los ámbitos en el que un IES debe ejercer y gestionar la toma de decisiones que le competen.

Las decisiones tomadas por los distintos estamentos de la Comunidad Educativa, incorporadas a los distintos documentos integrantes del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C) mediante la dinamización de las estructuras correspondientes, así como la ejecución de las responsabilidades inherentes a cada una de las funciones determinadas a los miembros de la Comunidad Educativa de un centro de esta naturaleza deberán tener carácter vinculante, toda vez que el antes citado P.E.C. recoge la contextualización, para los IES implantados en entornos de gran diversidad, de los principios expresados en la norma vigente con respecto a la educación de los alumnos y su vinculación estable con los distintos elementos del entorno educativo, socio-económico y cultural, definiendo el modelo de integración del alumnado, diverso en su estructura, así como determinando la cohesión de los grupos y la gobernabilidad del centro.

Tales principios, así reflejados, serán, por lo tanto, de obligado cumplimiento para toda la Comunidad Educativa, constituyéndose, de hecho, los Proyectos Educativos de Centro, como tales, en la contextualización respectiva, para cada centro, de la normativa vigente de la Administración Educativa considerada.

En este tipo de centros, el equipo docente propiamente dicho, debe ser apoyado por otros profesionales cuyas funciones no obedecen a desarrollo curricular, aunque no por ello deban estar fuera del ámbito docente, interpretando este término desde una perspectiva de mayor amplitud.

Así, profesionales como los profesores técnicos de servicios a la comunidad (PTSC), en el Sistema Educativo considerado, cuyas funciones se integran en

el ámbito de la intervención socio-educativa, deben distribuir su actividad entre estructuras colaboradoras como las Aulas de Compensación Educativa, adscritas a los centros, y el propio IES.

Del mismo modo , resultan imprescindibles perfiles profesionales complementarios, como, el de educador de calle, entre otros, cuya colaboración con el equipo docente se establece también en el ámbito de la intervención socio- educativa, merced a la colaboración entre el IES y otras instituciones integradas en el Sistema Educativo, sensu amplio, como es, en este caso el Exmo. Ayuntamiento de Madrid, a través de las correspondientes Juntas Municipales de Distrito, cuyas competencias, asumirán las instituciones correspondientes, destinadas a tal fin, en otros sistemas educativos.

Actualmente éstos últimos perfiles profesionales mencionados, prestan su apoyo, sobre todo, en funciones asociadas a la tutoría de los alumnos de primer ciclo, aunque su colaboración, en aras de un mejor aprovechamiento de tan inestimable recurso puede extenderse a otras áreas de competencia, como la colaboración en diversos programas educativos interinstitucionales, o bien en actividades y programas destinados a la integración social.

No debemos olvidar la colaboración de otros perfiles profesionales, no estrictamente docentes, como auxiliares de control, entre otros, que asumen, de modo regular, junto al profesorado, la necesaria vigilancia de los pasillos y accesos, importante en centros donde el índice de conflictividad es, por el elevado grado de diversidad, naturalmente elevado.

Relaciones Institucionales. Interacción entre IES y otras Instituciones

Desde el punto de vista institucional, un IES implantado en un entorno de elevada diversidad, como elemento integrante del Sistema Educativo Español, establecerá relaciones de carácter institucional. Éstas deben pretender la colaboración, en beneficio del alumnado sus familias.

La vulnerabilidad y la falta de recursos personales y materiales que les caracterizan, en general, deben justificar el esfuerzo de las instituciones a fin de

garantizar los derechos que, como ciudadanos, la normativa en vigor les reconoce en aplicación del principio de Equidad en Educación.

Dichas relaciones, en cuanto al Sistema Educativo Español se refiere, se establecen a través de las siguientes instituciones:

Consejería de Educación a través de la **Dirección del Área Territorial** correspondiente, D.A.T Madrid – Capital en este caso, así como el **Servicio de Inspección Educativa** (SITE) con quienes es necesaria una colaboración fluida, dadas las características del IES y sus necesidades.

Ayuntamiento de Madrid (Junta Municipal de Tetuán en nuestro caso) y **ONGs** sin ánimo de lucro que colaboran a través de distintas figuras de apoyo, a saber: Mediación socio-familiar, Plan de Desarrollo Comunitario, Plan de Compensación Externa, Planes de Refuerzo Educativo, Servicio de. Atención al Inmigrante, Campeonatos Escolares, etc.

Entidades colaboradoras sin ánimo de lucro, como **educadores de calle y asistentes sociales.**

El **"Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar"** de los servicios sociales del Ayuntamiento, cuya Comisión de Educación, está presente en el Centro, desde el curso 2005-06, con el objetivo primordial de fomentar la participación y mejorar la convivencia en el seno de la Comunidad Educativa.

Los planes de apoyo escolar como el Plan Refuerza, o el Plan ARA, destinados a mejorar las expectativas escolares de los alumnos con necesidad de apoyo educativo, se circunscriben, en la actualidad, al apoyo en áreas instrumentales para primer y segundo curso de ESO. Dos de sus objetivos: enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local resultan especialmente significativos para este tipo de centros escolares, y deben mantener su vigencia, desde el punto de vista de la autora de este modelo de gestión.

Serán también objetivos de este proyecto **consolidar las relaciones institucionales ya existentes, así como fomentar la relación entre el IES y**

organizaciones representativas de las nacionalidades y comunidades socio –culturales a las que pertenecen los alumnos escolarizados en él, a fin de promover la implicación de éstas en su educación y de que los alumnos, a su vez, se sientan representados en los IES de esta naturaleza desde los elementos socio-culturales que les son propios, con la esperanza de mejorar tanto la cohesión grupal y social, como de contribuir a ésta última en términos generales, elevando el nivel de integración socio- cultural de los alumnos y sus vínculos con la realidad cultural a la que deberán adaptarse en el futuro.

Igualmente es necesario un esfuerzo adicional de cuantas instituciones colaboran con el centro en aras de mejorar la participación conjunta de alumnos y familias, con el objetivo de fomentar la cohesión social y establecer vínculos significativos entre el centro escolar y las Instituciones más arriba citadas.

Breve conclusión acerca de la problemática global que afecta al IES Nuestra Señora de la Almudena

Con la finalidad de ajustar a una extensión que permita una lectura ágil, así como la posible aplicación de las ideas que desarrolla, este documento, se han destacado, en negrita, a lo largo del presente capítulo, las conclusiones más significativas del análisis del contexto y necesidades realizado, a fin de determinar a continuación los principios, objetivos, líneas de actuación e indicadores, tanto de tarea como de logro que permitirán valorarlo.

En líneas generales, dadas la amplitud y complejidad de los objetivos a lograr, se diseñará una estrategia general de análisis, organización y gestión, definiendo las necesidades detectadas en este proyecto de trabajo, como “problemas”, que lejos de ser puntuales, presentan una dimensión global, que precisan respuestas claras, a la vez que, convenientemente planificadas y ejecutadas desde cada una de las estructuras que integran el IES.

Por último, tales respuestas, no serán posibles sin el compromiso decidido, tanto de la Comunidad Educativa en su conjunto, como de las Instituciones que, junto al IES considerado, detentan la responsabilidad del cumplimiento de los principios expresados en normativa en vigor.

Por lo demás, no debemos olvidar el hecho de que nuestro objetivo es producir, bajo una fuerte demanda social, e institucional, individuos competentes, aunque también libres y felices, conscientes de sus responsabilidades y expectativas, así como capaces de integrarse plenamente en la sociedad de la que son ciudadanos de pleno derecho.

No obstante, deseo hacer explícito que los parámetros e instrumentos utilizados en la actualidad, para valorar externamente el rendimiento del IES Nuestra Señora de la Almudena, como tal centro educativo integrado en un entorno de elevada diversidad, tal vez por el hecho de ser instrumentos normalizados, no recogen las singularidades del IES, y ofrecen conclusiones, a juicio de la autora, sesgadas, de la realidad, el esfuerzo, y el tesón de la mayor parte de los miembros de su Comunidad Educativa, contribuyendo, de **este modo, a su desmotivación.**

Ámbitos de actuación de este proyecto de trabajo.

Derivados del análisis anterior, hemos seleccionado cinco ámbitos de actuación para abordar la problemática asociada, en primer lugar, a la gestión de la diversidad y el bajo rendimiento académico, como líneas prioritarias de actuación, y definir las necesidades a las que pretendemos dar respuesta desde este proyecto de trabajo:

Ámbito de gestión de la diversidad y fomento de la cohesión grupal y social.

Ámbito de mejora de las competencias instrumentales, gestión de expectativas (alumnos) contextualización de la oferta formativa.

Ámbito de intervención socio-educativa y normalización de la convivencia.

Ámbito de Relaciones Institucionales y búsqueda de recursos.

Ámbito de dinamización de estructuras del IES, adecuación de los Planteamientos Institucionales y consolidación e interacción de equipos de trabajo (Equipo docente y otros equipos pertenecientes a distintos colectivos de la Comunidad Educativa).

PRINCIPIOS INSTITUCIONALES

Este proyecto de dirección, diseñado inicialmente para un Instituto implantado en un entorno de gran diversidad, fue redactado en mayo de 2014. La normativa de referencia aplicada para desarrollar este “modelo de gestión” es pues, la vigente en mayo de 2014, momento en el que fue escrito.

Basta sustituir la normativa mencionada por aquella actualmente en vigor, e integrarla en la estructura de este modelo de trabajo para considerarlo actualizado, pues dicho modelo desarrolla una estructura estable, fundamentada en el análisis del contexto y detección de ne-cesidades de un entorno definido por las elevadas diversidad y multiculturalidad.

A este respecto, en este tipo de contextos, cada vez más habituales, caben, igualmente, adaptaciones de la norma vigente en distintas ubicaciones, ya sean comunidades autónomas, regiones, o bien, en su caso, estados o países.

Ante una tarea que se anuncia exigente, a la vez que extraordinariamente compleja, expongo a continuación los principios básicos que justifican este “modelo de gestión”, amparados en la norma-tiva en vigor a la que se acogen. Tales principios son:

La educación como derecho fundamental: la Constitución Española de 1978 establece la edu-cación como derecho fundamental de todos los españoles. De este derecho derivan el resto de principios, actuaciones, objetivos y planes de trabajo reflejados en el presente Proyecto de Gestión – Dirección de Centro.

La enseñanza básica es obligatoria y gratuita: los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación.

Principio de Equidad en Educación y, como garantía del mismo, Principio de Atención a la Diversidad.

Orientación de la enseñanza y evaluación dirigida al logro de competencias clave.
Adecuación de la oferta educativa.

Mejora de la cohesión grupal y social y de la convivencia en el centro escolar. Dinamización y coordinación de las funciones, equipos y estructuras integrantes de la Comunidad Educativa.
Estímulo de la participación ciudadana y las Relaciones Institucionales.

Se pretende, al determinar los principios mencionados como eje de las propuestas contenidas en este documento, encontrar una suerte de "equilibrio dinámico" que permita a los IES ubicados en entornos de características similares, integrarse en un Sistema Educativo abierto, plural, y cambian-te, de un modo estable, como centro orientado, en este caso específico, a la educación de sus alum-nos en un contexto de elevadas diversidad, multiculturalidad, y precariedad.

OBJETIVOS BÁSICOS, PLANES DE MEJORA Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN

De la aplicación de los principios antes mencionados a los ámbitos de actuación definidos en el capítulo anterior se desprenden los objetivos presentados a continuación, que pretenden, en primer lugar ser realistas y posibles. Además, tratan de responder a las necesidades detectadas y expuestas con anterioridad, acotando primero, y solucionando a continuación, gradualmente, los problemas derivados de éstas.

Estrategia de planificación

Como estrategia de planificación definiremos unas líneas de actuación de carácter general, y puesto que la problemática a abordar difunde a todas las estructuras del IES, las abordaremos conforme al siguiente protocolo:

Ámbito de referencia de necesidad/es y problema(s) analizado(s).
Objetivo(s) derivados del análisis del epígrafe anterior.

Respuesta organizativa: línea(s) de actuación específica(s) y propuesta(s) de mejora. Recursos necesarios, indicadores de evaluación, temporalización y normativa aplicable, en su caso.

Respuesta curricular: línea(s) de actuación específica(s) y propuesta(s) de mejora. Recursos necesarios, indicadores de evaluación, temporalización y normativa aplicable, en su caso.

Toma de decisiones, validación e incorporación de éstas a los planteamientos institucionales del IES, órganos y profesionales responsables.

Indicadores de tarea, indicadores de logro y feed-back. Procedimientos e instrumentos (propios) de evaluación.

Así pues, procederemos conforme al protocolo indicado con anterioridad determinando, en primer lugar, los objetivos considerados imprescindibles, además de urgentes, para el desarrollo de este modelo de gestión:

Ámbito de referencia: gestión de la diversidad y estímulo de la cohesión grupal y social.

Objetivo 1: **diseño, elaboración y puesta en marcha de un "plan de acogida" a los alumnos de nuevo ingreso en el IES**.

Respuesta organizativa: diseñar y ejecutar, para todos los alumnos, y, especialmente aquellos alumnos de "nuevo ingreso" una sesión de "bienvenida" a cargo de Director, Jefe de Estudios y tutor, donde realizarán las presentaciones

oportunas, se les indicará la importancia del respeto mutuo y las normas de convivencia básicas.

Se les acompañará a su aula y, ya a cargo del tutor, se les indicará la importancia y el uso de la agenda.

Sesión de bienvenida a los profesores nuevos, informativa de las características del IES, de sus funciones como tutores, jefes de departamento, etc. y del desarrollo de funciones comunes: guar-dias, atención biblioteca, y demás. Visita "guiada" a las dependencias del IES.

Las actividades asociadas a este objetivo estarán a cargo del Equipo Directivo y tutores, en su caso. Estas tareas serán abordadas por Equipo Directivo y tutores durante la primera semana de clase.

Objetivo 2: **definir perfiles competenciales para los alumnos al objeto de definir metas**
comunes para los grupos y dotar de cierto grado de cohesión a las líneas A, B y C en 1º, 2º, y tercer curso de ESO.

Objetivo 3: **definir un perfil básico de "acogida" con habilidades personales, sociales y competenciales básicas , así como de hábitos básicos y competencia lingüística para el acceso al IES de alumnos de nuevo ingreso**, determinando, en su caso, su perfil como alumno de acceso vía Aula de Enlace, o bien Aula de Compensación Educativa (ACE), en su caso.

Respuestas organizativa y curricular

Definición de los perfiles y criterios de agrupamiento de los alumnos, tomando como referencia los historiales académicos y familiares, así como los resultados del proceso de evaluación inicial descritos con anterioridad en este mismo capítulo,

para los alumnos de nuevo ingreso. A cargo de Director, Jefatura de Estudios, Jefaturas de estudios adjuntas de IES, Aula de Enlace y A.C.E.

Planificación y ejecución de un proceso de evaluación inicial, nivel de competencia lingüística y detección de necesidades de compensación educativa, de unas dos semanas de duración, para los alumnos de nuevo ingreso, al objeto de configurar sus perfiles de acceso al IES, así como sus nece-sidades básicas.

Proceder a la evaluación inicial de dichos alumnos y definir los agrupamientos.

Ambas tareas serán propuestas por el E. Directivo, presentadas y validadas en sesión inicial de Comisión de Coordinación Pedagógica, CCP, órgano responsable de la coordinación docente en los aspectos pedagógicos, así como las Juntas de Evaluación, responsables, junto al Equipo Directivo y Departamento de Orientación, de determinar los agrupamientos del alumnado, y sus expectativas iniciales, en función de sus perfiles, tanto académicos como socio-económicos.

Serán ejecutadas por los equipos docentes de primer y segundo curso de ESO, tutores y Equipo Directivo, e incorporadas como criterio organizativo a la modificación correspondiente del Regla-mento de Régimen Interior RRI.

Elaboración de pruebas de "gestión de agrupamientos", de carácter trimestral/semestral que permitan "redistribuir" a los alumnos en función de sus logros, y expectativas.

Tales pruebas estarían definidas por las competencias reflejadas en los criterios de agrupamiento definidos anteriormente. Pueden ser aplicadas como un aspecto más de la evaluación continua de los alumnos, en el desarrollo de cada materia o área de aprendizaje.

Diseño de un modelo común de adaptación curricular para el IES, indicando el "criterio de significatividad" a partir del cual los alumnos afectados necesitan adaptaciones personalizada que tendrán como horizonte de referencia los anexos elaborados para la línea C de las anteriormente descritas.

La asignación de los alumnos con perfil de integración a otros grupos se hará buscando el máxi-mo grado posible de socialización para dicho alumno.

La organización de estas tareas implicará, a propuesta del Equipo Directivo, Departamento Di-dáctico de Orientación, e incorporadas, como criterio organizativo al nuevo Reglamento de Régi-men Interno (RRI).

Ámbito de mejora de las competencias instrumentales, gestión de expectativas (alumnos) y

contextualización de la oferta formativa.
Respuesta organizativa:

Solicitud de escolarización de los alumnos que no alcancen el perfil de acceso básico, a través del Aula de Compensación Educativa (ACE) asociada al IES, lo que implica el desarrollo, para los alumnos afectados de esta medida, de programas educativos destinados a la compensación educativa y la adquisición de habilidades y expectativas básicas acceso al IES. Tales programas serán gestionados conjuntamente por los Jefes de Estudios del IES y el Aula de Compensación Educativa (ACE), bajo la supervisión del Director del IES, y colaboración del Consejo Escolar, organismo que, junto al director, elevará la solicitud correspondiente a los organismos con capacidad de decisión al respecto.

Objetivo 4: **seleccionar, secuenciar y temporalizar del catálogo de habilidades asociadas a las Competencias Clave para la Enseñanza Obligatoria (ESO, en este caso), aquellas orienta-das hacia los perfiles de**

agrupamiento anteriormente descritos, para adaptar el currículo de ESO a los grupos definidos, dotándoles de este modo de dos elementos clave para su funcionalidad, a saber: orientación hacia metas realistas y cohesión, que implica:

Seleccionar y asignar, inicialmente, objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evalua-ción, así como criterios de calificación a los perfiles resultantes del análisis anterior elaborando los anexos correspondientes, para las líneas B y C de las programaciones didácticas, tomando como desarrollo base el Decreto de Currículo de la Comunidad, región o país, etc, que define la línea es-tándar.

Objetivo 5: **mejora de las competencias instrumentales**, que implica:

Mejora de la competencia lingüística y matemática a través de actividades específicas en las dis-tintas áreas de aprendizaje y del refuerzo correspondiente a través de la oferta optativa y refuerzos.

Refuerzo de los programas bilingües y extensión de los mismos, en la medida de lo posible, a todos los perfiles de alumnado, para facilitar su inserción profesional, procediendo del modo descrito para la tarea del objetivo 4.

Asignación de un tiempo de clase de entre 15 y 20 minutos a la realización de las tareas escolares a fin de fomentar los hábitos de estudio y trabajo adecuados en el IES, y de facilitar a los alumnos el asesoramiento del que, mayoritariamente, carecen en su familia, así como los proce-sos de socialización responsable en el aula.

Definición de los criterios de asignación de alumnos al programa Refuerza / ARA, así como a otros programas de compensación educativa y de desigualdades, así como las líneas básicas de desarrollo del mismo, bajo criterios de eficiencia y aprovechamiento por parte de los alumnos y buscado una atención personalizada

de éstos. La asignación de alumnos al programa se realizaría desde el Departamento de Orientación del IES a propuesta de los tutores.

Este objetivo se desarrollará conforme a propuesta del Equipo Directivo y Departamento de Orientación, decisión en CCP, elaboración en Departamentos. Didácticos y ejecución por parte del Equipo Docente, tutores y responsables de programas Refuerza y ARA.

Objetivo 6: gestión de las expectativas de gran parte del alumnado mediante el diseño de itinerarios propios, hasta 4º/ESO, que implica:

Introducir en 2º, 3º, y 4º cursos de ESO materias optativas orientadas a la iniciación al mundo laboral y la empleabilidad, con la finalidad de mejorar la cohesión social y grupal de los alumnos, principio amparado en la normativa correspondiente.

Se pretende orientar, de modo realista, las expectativas de un elevado porcentaje de alumnos. Potenciar y extender el programa emprende como mecanismo para generar y orientar expectati-vas académicas, así como de inserción laboral en los alumnos. Ambas tareas están ligadas a pro-puesta y gestión de recursos por parte del Equipo Directivo e incluidas en el Plan de Acción Tutorial (P.A.T) en lo que respecta a la orientación académica, y, como criterio de planificación asociado a la dinámica general del IES, desarrollado en el Proyecto Educativo de Centro.

El desarrollo curricular corresponde al Departamento Didáctico asignado, bajo coordinación del Departamento de Orientación y el Equipo Directivo.

Ámbito de Intervención socioeducativa y normalización de la convivencia.

Desarrollaremos este epígrafe bajo el criterio de que la interacción entre las personas debe normalizarse en el marco definido por la convivencia en el seno de la institución escolar para mejorar la cohesión grupal y los vínculos de pertenencia al centro escolar.

Objetivo 7: diseño de un nuevo "plan/normas de convivencia"

Que contemple instrumentos distintos del parte de expulsión, así como medidas de reinserción explícitas para las faltas leves. También debe contemplar el desarrollo de "servicios a la comunidad" como medida alternativa a la expulsión.

El desarrollo de este objetivo implica al Equipo Directivo y el Departamento de Orientación a través del desarrollo de este aspecto en el Plan de Acción Tutorial (P.A.T).

Se contará para su diseño, colaboración, implementación, ejecución e intervención, con los edu-cadores de calle aportados, en nuestro caso, por BALIA, ONG que interviene en el centro analizado a través del Ayuntamiento de Madrid, quienes elaborarán un plan de actuación al respecto, diseñan-do actuaciones específicas, a su cargo, en todas las áreas de intervención socio-educativa de su competencia.

Dicho plan de actuación incluirá la gestión de espacios, tiempos, y mecanismos de intervención para su posterior integración en el P.A.T y colaboración con el Equipo Docente del IES, así como para la planificación y gestión de sus actuaciones.

Será validado por el Consejo Escolar e incorporado al P.E.C. en el documento correspondiente a las normas de convivencia.

Objetivo 8: disminuir el absentismo, eliminar el acoso escolar y gestionar los recursos des-tinados a compensar este ámbito de desigualdad social.

Este objetivo se abordará desde las funciones del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) en colaboración con el Jefatura de Estudios y Dpto. Orientación, para abordar tareas rela-cionadas con la detección y control del acoso escolar a través de actividades integradas en el Plan de Acción Tutorial (P.A.T) y en el plan de convivencia, estableciéndose mecanismos de control, y sanciones específicas con este fin. En el caso del absentismo se establecerían colaboraciones plani-ficadas e intervenciones en el ámbito de sus competencias, con los Servicios Sociales de los ayun-tamientos, el Exmo. Ayuntamiento de Madrid, en este caso.

En cuanto a la gestión de recursos materiales destinados a la finalidad que persigue este objetivo, corresponde al E. Directivo elaborar los criterios para su rentabilidad a través de un “banco de re-cursos” centralizado que, bajo responsabilidad del PTSC, y colaboración de tutores y profesores, permita el máximo aprovechamiento de éstos.

Objetivo 9: mejora de los índices de confort ambiental y habitabilidad en clase.

De naturaleza “transversal” o bien “interdisciplinar”, al logro de este objetivo contribuyen tareas que convergen desde distintas áreas de actividad en el IES, por lo que el compromiso de mejora implica a todos los profesionales del IES, así como a los alumnos. Se trataría pues de gestionar, a través de las distintas funciones, tanto su prioridad y secuencia, como su responsabilidad y cumpli-miento.

Así, estarían asociadas al cumplimiento de este objetivo, tareas tan dispares como:

Mejorar la dotación de recursos (TIC y mobiliario), así como su disposición, orden y conserva-ción, de las aulas.

Dotar un aula por pasillo y nivel educativo como aula de recursos o aula materia, de acceso pla-nificado y bajo responsabilidad de un profesional del centro. La búsqueda de recursos corresponde-ría al. E. Directivo y a la comisión correspondiente del Consejo Escolar del Centro.

A este respecto, en el Plan de Acción Tutorial, P.A.T, podrían integrarse tareas del siguiente tipo:

Elaboración en grupo de un documento titulado “En mi clase” que recogerá las diez normas con-sideradas básicas, que serán representadas en un cartel tamaño DIN-A3 situado a la vista de todos.

Diseño y elaboración de su propio “carnet de estudiante”, válido hasta la confección del definiti-vo, cuya responsabilidad correspondería a los tutores.

Entre las normas de convivencia deberían figurar el respeto y el orden de las clases, que deberían quedar ordenadas al salir de ellas, bajo la responsabilidad del profesor correspondiente.

Los educadores de calle pueden canalizar un “buzón de sugerencias” de los alumnos.

La identificación de las aulas puede hacerse en todos los idiomas de los alumnos que integran el curso construyendo ellos mismos el directorio con la colaboración de los Departamentos Didácticos de E. Plástica y Tecnología.

Los alumnos pueden elaborar un “lema”, construir una “orla”... en función del nivel educativo considerado.

La dinamización de este objetivo correspondería, en sus distintas facetas, a cada una de las funcio-nes asumidas por los profesionales del IES y estará sujeta a propuesta, planificación, y gestión por parte del Equipo Directivo.

Ámbito de Relaciones Institucionales, búsqueda de recursos y participación. Desde este ámbito pretendemos impulsar tres líneas de actuación:

Por un lado deseamos reivindicar la “Especial Dificultad” de nuestro IES ante las instituciones oficiales de las que dependemos o con quienes colaboramos, reclamando, desde nuestro esfuerzo, la atención en forma de recursos, acuerdos y consideración que la normativa en vigor reconoce.

Por otro, deseamos establecer vínculos y relaciones estables desde el punto de vista socio-cultural con los alumnos a que atendemos y sus familias.

Y, finalmente, puesto que una fracción importante de esta tipología de alumnado tiene como horizonte la inserción laboral temprana, pretendemos la búsqueda de contactos en empresas que puedan ofrecer una experiencia inicial a estos alumnos, e implicar en esta búsqueda al Consejo Es-colar, Máximo órgano de representación y gestión del IES.

Los objetivos y tareas derivados de este ámbito de actividad, sujetos a propuesta, planificación y gestión por parte del Equipo Directivo, y, bajo responsabilidad expresa del Director del IES, serán igualmente públicos, estarán abiertos a sugerencias de todos los estamentos integrantes de la Co-munidad Educativa, y conformarán, en parte, la “nueva imagen” que pretenderemos impulsar de nuestro centro aplicando este modelo de gestión.

Todo ello sin olvidar a algunos alumnos que, por sus características personales y familiares ne-cesitan, para retomar el correcto desarrollo de sus capacidades ser reorientados hacia instituciones educativas ligadas a la recuperación de aspectos

básicos de su personalidad. Analizados los casos y establecidos los perfiles desde la colaboración de todos los profesionales implicados en la gestión, bajo la supervisión del E. Directivo se realizarán la gestiones oportunas para favorecer su reinser-ción.

Los objetivos vinculados a este ámbito implican tareas directamente relacionadas con una de las funciones asignadas al director en razón de su cargo, funciones para las que necesitará, sin duda, la colaboración tanto del Equipo Directivo, como de otros miembros de la Comunidad Educativa. Se encuentran asociados a este ámbito los siguientes objetivos:

Objetivo 10: constitución, dinamización, gestión y supervisión de la Comisión de Búsqueda de Recursos y Contactos del Consejo Escolar.

Objetivo 11: revitalización de los acuerdos vinculados a nuestra condición de centro de "Especial Dificultad" a través de las gestiones oportunas con los Servicios Administrativos de quienes dependemos, Dirección del Área Territorial correspondiente (DAT Madrid Capital en este caso) y Servicio de Inspección Técnica (SITE) como, igualmente con servicios dependientes de otras administraciones educativas, o bien instituciones colaboradoras.

Objetivo 12: establecer contactos, y, en la medida de lo posible vínculos, con estamentos representativos de las comunidades culturales presentes en el IES considerado, a través de jor-nadas, colaboraciones educativas, culturales y otras actividades que propicien la interacción de alumnos, familias e IES desde la actitud positiva, la valoración y el respeto mutuo. Difundir los logros.

Ámbitos de referencia: Organización del Equipo docente, gestión de recursos personales y materiales toma de decisiones y reelaboración de los planteamientos institucionales.

El desarrollo de los objetivos, planes de mejora y líneas de actuación correspondientes a éste ámbito de referencia, merece especial atención por cuanto comporta la organización del equipo docente, así como de la Comunidad Educativa en su conjunto, para lograr las metas de este proyecto de trabajo.

Debido a la magnitud de la tarea y dado que existe normativa de referencia al respecto, en el capítulo siguiente se determinarán únicamente los principios y criterios relativos al epígrafe del título, que, por estar recogidos en normativa en vigor, serán de obligado conocimiento, y cumpli-miento para todos los miembros integrantes de la Comunidad Educativa.

No es necesario, pues, reproducirlos de nuevo. Tampoco, por la misma razón, desarrollar las tareas asociadas, ni determinar su responsabilidad. Así pues:

PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN INTERNA DEL CENTRO

Principios de funcionamiento

Determinados con anterioridad, bajo el principio "Dinamización coordinación de las funciones, equipos y estructuras integrantes de la Comunidad Educativa" cuya referencia normativa es el Re-glamento Orgánico de IES (R.O.C) Real Decreto 83/1996, de 26 enero BOE 21 febrero 1996, n.º 45, vigente, el funcionamiento del IES se ajustará a los siguientes criterios:

En aplicación de la normativa en vigor, cada miembro de la Comunidad Educativa del IES, asu-mirá y responderá de las funciones a él asignadas, tanto en sus responsabilidades individuales, co-mo en el desempeño de funciones asociadas a órganos unipersonales o bien órganos de representa-ción y coordinación docente en los que participa.

Aquellos miembros de la Comunidad Educativa que ostenten la condición de funcionario estarán obligados, en el ejercicio de sus funciones, a cumplir y hacer cumplir la ley en el ámbito de sus competencias, así como a velar por el respeto y la salvaguarda de los derechos fundamentales de aquellos a quienes dirige o bien se relaciona en ejercicio de su actividad profesional.

Criterios de coordinación, gestión y dinámica de trabajo: propuestas institucionales.

La actividad profesional de todos los miembros de la Comunidad Educativa del IES tiene carác-ter de “servicio público” cuya calidad no puede ni debe ser cuestionada.

Las reuniones de todos los órganos de coordinación docentes, incluidas, tendrán carácter ejecutivo y estarán orientadas a la toma de decisiones, consensuadas, e incorporadas a los documentos correspondientes del P.E.C, y, por tanto, de obligado cumplimiento.

La gestión de los recursos del IES, sean materiales y/o personales será ejercida bajo los criterios de imparcialidad, objetividad, eficiencia, y versatilidad, en su caso. Los criterios de gestión serán públicos y estarán abiertos a sugerencias y propuestas de mejora.

El Consejo Escolar es el máximo órgano de representación, gestión y evaluación en el seno de la Comunidad Educativa. Dinamizar su funcionamiento es un objetivo prioritario en el desarrollo de este modelo de gestión. A tal fin se proponen la constitución y funcionamiento de las siguientes comisiones en su seno: Comisión de Convivencia, Comisión de Búsqueda de recursos, Comisión de Relaciones Institucionales, sin perjuicio de otras que pudieran constituirse, bien con carácter pun-tual, o permanente.

El Equipo Directivo implementará la reelaboración de los planteamientos institucionales del IES. A tal fin procederá conforme al siguiente protocolo: Propuesta E.D/ otras propuestas – Discusión y acuerdos por parte del órgano colegiado correspondiente – Elaboración de criterios e inclusión de éstos en el documento correspondiente – Validación por parte del Consejo Escolar – Inclusión en el documento correspondiente e integrante del P.E.C. - Publicidad y fecha de inicio de vigencia.

El Equipo Directivo debe comprometerse a revisar y actualizar las normas de convivencia vigen-tes en el IES, de modo que, en las nuevas normas, sometidas al protocolo expresado en el punto anterior, sean contempladas, tanto la rehabilitación de las faltas leves, como la inclusión de actividades de “servicios a la comunidad” a fin de reducir los índices de indisciplina y desmotivación por expulsión, muy elevados en la actualidad.

Las reuniones conjuntas entre tutores y Dpto. Orientación tienen por objeto perfilar las dinámi-cas de grupo adecuadas en los distintos niveles educativos, detectar y compensar desigualdades, así como el desarrollo y seguimiento de los Planes de Acción Tutorial (P.A.T) y de Atención a la Di-versidad (P.A.D) en todas sus dimensiones. Su carácter es ejecutivo y serán supervisadas por los Jefes de Estudios de los niveles correspondientes, quienes velarán por el cumplimiento de los acuerdos reflejados en las actas de reunión.

Los Planes de Acción Tutorial, y Planes de Atención a la Diversidad, P.A.T y P.A.D. respecti-vamente, así como los planes de compensación de desigualdades e integración tendrán considera-ción, a todos los efectos, de Programación Didáctica del Departamento de Orientación, cuya activi-dad será apoyada por tutores, profesores de ámbito e integración, PTSC, Educadores de calle y Servicios Sociales.

El P.A.T incluirá actividades y procesos para la dinamización de la figura del delegado de clase, la gestión de sus funciones y su participación en el IES.

Las juntas de evaluación se desarrollarán conforme a protocolo propuesto por el Equipo Directi-vo y sometido a análisis y consenso en CCP. Tal protocolo incluirá información previa al tutor so-bre dinámicas del grupo evaluado y requerirá un informe inicial previo a cargo del tutor.

Los documentos de recogida de información serán propuestos por el Equipo Directivo a la vez que sometidos a análisis y consenso en el órgano colegiado correspondiente.

Las tutorías de grupo se desarrollarán conforme a las actividades planificadas en el P.A.T, a car-go del Departamento de Orientación y bajo la supervisión de la Jefatura de Estudios Adjunta. La planificación y gestión de las actividades se llevará a cabo durante las reuniones ordinarias de tuto-res y Departamento de Orientación, donde se abordarán las estrategias adecuadas para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, o de cualquier otra índole, así como la prevención y actuación ante situaciones de absentismo y acoso escolar.

Los Departamentos Didácticos, en desarrollo de las funciones a ellos determinadas en el Regla-mento Orgánico de Centros (R.O.C).

Para el adecuado desarrollo de sus competencias, se marcarán al menos uno y no más de tres objetivos anuales de entre aquellos que figuran entre sus competencias específicas.

El Equipo Directivo debe comprometerse a la planificación trimestral, con revisión mensual de las actividades que le competen, así como a la difusión de éstas.

Criterios para la integración, gestión y eficiencia de los recursos personales externos

Estos recursos personales, inestimables, se integrarán en el desarrollo de este trabajo, como se des-prende de la lectura de este documento, bajo los siguientes criterios:

Intervención socioeducativa en todos los aspectos ligados a su función profesional.

Diseño y planificación de sus actuaciones acoplada a la actividad de las estructuras del IES rela-cionadas con sus competencias.

Planificación y distribución de su actividad en función de las necesidades del IES y bajo la su-pervisión correspondiente.

CONCLUSIÓN

Este modelo de trabajo puede ofrecer criterios de actuación a centros de problemática similar, pues su estructura, orientada a la estabilidad, permite su actualización normativa, así como la adecuación a otros contextos sociales o legislativos, sin alterar los objetivos, procedimientos y la validez del modelo, que se ajusta a las Directrices sobre Gestión y Gobernanza de los Sistemas Escolares, publicadas, en octubre de 2017, por la D.G de Educación de la Comisión Europea en su “Etude sur les politiques de gouvernance et de gestión des systèmes scolaires”

REFERENCIAS

RAMOS, M.A (2013): "RELEVANCIA DE LOS CONTENIDOS VINCULADOS AL ENTORNO PRÓXIMO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS. PROPUESTA DE ACTUACIÓN DIDÁCTICA PARA EL ÁREA DE CIENCIAS EN LA ETAPA SECUNDARIA" Revista de Didácticas Específicas UAM, nº 9, PP. 30-46 https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/7501

DELORS, J. y otros (1996).La Educación Encierra un Tesoro. Editorial Santillana. Documentos Unesco. Madrid 46 pp.

JONNAERT, Ph. y otros. (2006) "Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente". Oficina internacional de Educación, BIE / UNESCO y Universidad de Québec, Canadá.pp. 2-23. En http://www.ibe.UNESCO.org/Spanish/ cops/Competencies/ORE_Spanish.pdf.

NORMATIVA EDUCATIVA ESPAÑOLA Y COMUNIDAD DE MADRID vigente en mayo 2014

Mª Ángeles Ramos García ejerce como:
Profesora Asociada Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento Didácticas Específicas, Universidad Autónoma de Madrid (UAM) Madrid, España.
Profesora E. Secundaria IES Nuestra Sra. de la Almudena, Madrid (DAT - Capital), España.
Coordinadora y Autora textos 1º, 3º, y 4º Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) Ed. McGraw-Hill Interamericana de España

11.

EL TEATRO DE MARIONETAS COMO ESPACIO PARA LA PRÁCTICA DE LAS PEDAGOGIAS EMANCIPATORIAS

Jorge Humberto Munoz Villarreal

Máster en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento

Universidad Internacional de la Rioja-España

Colombiano residente en Francia

Experiencia realizada en el marco del proyecto "Desayunos artísticos" en la Delegación del Seguro Católico Caritas-Francia del departamento de Val de Marne en la ciudad de Créteil con un grupo de personas en condición de precariedad inmigrantes y franceses, autodenominado. "Les Fous d'Art Solidaires" entre agosto de 2016 y noviembre de 2017

I PRESENTACION

El escenario social y político del mundo global, ha evidenciado un cambio en la concepción sobre formación ciudadana, orientada hacia la consolidación de una cultura para la convivencia, la tolerancia, la participación democrática y los intercambios culturales. Este hecho, repercute en las instituciones, en el estado y las comunidades, especialmente frente al compromiso que cada instancia deberá asumir para garantizar el avance, el desarrollo social, el plan de vida y el tejido humano. Esto obliga a generar una nueva dinámica social en donde la educación y

la cultura juegan un papel muy importante como soportes básicos para el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos. Según Freire, la cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”.

El Arte permite conectar al mundo imaginario de los sueños, las ilusiones, las fantasías, como realidad potencial de la psiquis humana, con el mundo material, manifestado a través del mundo del color, el sonido, la forma y la estructura, como parte fundamental de la cultura no reproduce lo visible si no que lo hace visible y lo que los artistas hacen visible a través del teatro, la danza, las artes plásticas, la música, los títeres o la literatura son los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social con sus modos de vida, sus derechos fundamentales como seres humanos sus sistemas de valores, sus tradiciones y sus creencias, podríamos decir entonces que el ARTE, en este caso los títeres, se convierte “en la voz de los que no tienen voz”.
Un antiguo aforismo chino reza: “*Si lo veo lo recuerdo, si lo oigo lo olvido, si lo hago lo sé”.* De allí que Froebel asegurara “que aprender una cosa viéndola y haciéndola era algo mucho más formador, cultivador y vigorizante, que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas; en palabras de Hegel, de aquel proceso en donde el sujeto pasa de una conciencia en sí, a una conciencia para sí, y donde el sujeto reconoce el lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como constructor y transformador de éste.

La experiencia a socializar es sobre el proceso teatral creativo vivido por un grupo de inmigrantes en un espacio de acogida para personas en situación de precariedad a partir de un dialogo intercultural entre los participantes, para poner en escena un espectáculo de calidad que le contara y le mostrara a los franceses en ricas imágenes simbólicas. Sus historias de vida y los prejuicios que la sociedad francesa tiene sobre los inmigrantes.

Por tratarse de un proyecto con personas sin ninguna formación y conocimiento en el teatro de títeres, partimos hacia un proceso educativo reconociendo en las palabras de Freire que: *“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre”.* Consolidando finalmente el espectáculo “Sans Chemin”, ratificando que la pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación, al demostrar que los cambios mundiales han invalidado la tradicional razón de ser de la escuela; desafiándonos para encontrarle un nuevo sentido y una nueva dirección hacia la construcción de nuevas concepciones de. Escuela, maestro, alumno, saber, comunidad, estrategia, marginación, pobreza, exclusión.

II PALABRAS CLAVE

- ACOGIDA
- AUTONOMIA
- CREATIVIDAD
- LIBERACION

III RESENA

Este espectáculo que lleva por título “Sans Chemin” fue creado con el grupo “Les Fous d'Art Solidaires” a partir de las exploraciones de cuerpo, sonido, visuales, plásticas y escritas, abordando en su dramaturgia como tema central: El dolor experimentado por los inmigrantes al tener que salir de su país de origen dejando todo atrás y el sufrimiento de hacer frente a los prejuicios de la sociedad de acogida. El texto se creó sobre la base de una selección de poemas y canciones de autores franceses, belgas y argelinos, así como creaciones del grupo, con fondos musicales que combinando melodías tradicionales y sinfónicas de Europa y África. En el escenario, la acción se realiza a través de códigos y símbolos sonoros y visuales que muestran que el exilio no tiene una ubicación geográfica fija, con algunos personajes sin ojos y sin boca para mostrar la situación de la mayoría de los

migrantes que vienen a ciegas de otras culturas donde las costumbres y el lenguaje son completamente diferentes. Los títeres fueron hechos con materiales de recuperación y su estreno se realizo el 10 de noviembre de 2017 el Centro Socio Cultural Madeleine Rebérioux de la ciudad de Créteil.

La propuesta escénica se consolido después de un proceso de tres meses de acercamiento y exploración con diferentes técnicas de manipulación de títeres y objetos. Las imágenes surgieron de ejercicios escénicos con objetos y sin palabras; objetos que desde lo simbólico han tenido su propia interpretación desde la exploración del color, el material, el tamaño, el movimiento, el gesto, permitiéndoles desde sus culturas diferentes lecturas, pero enfocadas a poder ser leídas y comprendidas por el público francés para quien se está trabajando, pero igualmente logrando desde el arte en ese proceso de interculturalidad, un lenguaje universal accesible a todos los públicos. El proceso pedagógico de creación le ha servido igualmente al grupo de terapia para superar algunas lesiones emocionales de su pasado crítico, les ha aportado como un plus, la oportunidad en un futuro de poder llegar a conformar sus propias compañías de títeres o de realizar pequeñas animaciones escolares o vacacionales para niños, comprendiendo que la historia no es determinación sino oportunidad para transformar realidades.

Para la creación de la propuesta fue necesario acercar al grupo a presenciar espectáculos de marionetas de grupos profesionales, películas, participar de convivencias, talleres de escritura, exposiciones, conciertos, para crearles conceptos integrales, esto les ha facilitado además a todos los integrantes su proceso de integración e inserción intercultural a la sociedad francesa a través de otros lenguajes artísticos en una permanente transformación hacia su propia liberación. https://www.youtube.com/watch?v=n1RdMR-igpA
Se anexa diaporama con el proceso de creación.

PROCESOS DE DESARROLLO DESDE EL ARTE PARA LA EMANCIPACION.

La actividad artística como una práctica pedagógica emancipadora genera procesos de desarrollo de pensamientos, inteligencias y competencias como lo precisa el profesor Julio Cesar Arboleda de la Red Iberoamericana de pedagogía, veamos algunas.

PENSAMIENTOS:

- **LINGÜÍSTICO** (Enriquecimiento del lenguaje verbal y no verbal desde lo oral, escrito, gráfico, gestual y otras formas alternativas de comunicación que propone la actividad artística)
- **CREATIVO** (Las diversas actividades individuales y colectivas de índole corporal, gráfico, escrito, musical, etc. propuestas por los agentes educativos estimulan a crear nuevas)
- **CRITICO** (La permanente evaluación del trabajo le permite a los y las niñas asumir posiciones con criterio)
- **CONCEPTUAL** (El conocimiento desde el mismo hecho de la práctica permite el análisis y la identificación directa con las diversas temáticas)
- **COMPLEJO** (La necesidad de crear o plantear diversas formas de comunicación o expresión en las actividades ayudan a la versatilidad)
- **HACEDOR** (La sustentación de las propuestas individuales o colectivas crea la necesidad de coherencia)
- **DIVERGENTE** (La presencia de diversas propuestas permite valorarlas todas)
- **INVESTIGATIVO** (La necesidad de presentar nuevas propuestas lleva a procesos de indagación e investigación)
- **AXIOLOGICO** (Permite una valoración de lo propio, lo ajeno, lo nuevo y lo existente)
- **PROSPECTIVO** (Los nuevos planteamientos permiten una proyección hacia lo futuro igualmente el autodescubrirse nuevas posibilidades)

- **PRODUCTIVO** (La valoración de lo aprendido y creado permite valorarlo y aprovecharlo)
- **ANALOGICO** (Los nuevos conocimiento y los reafirmados permiten las comparaciones y valoraciones)
- **ARTISTICO** (El habitar en el arte despierta procesos de sensibilización en muchas dimensiones)
- **LATERAL** (La convivencia con diversas posiciones y pensamientos permite la valoración desde diversos puntos)
- **PARALELO** (Los nuevos conocimientos y propuestas son el resultado de la visión de un mundo integral y global)

INTELIGENCIAS:

- **INTRAPERSONAL** (Agilidad para elegir opciones y proponer desde lo individual y grupal)
- **INTERPERSONAL** (Comprende y entiende la interacción entre el grupo)
- **LINGÜÍSTICA** (Enriquece el lenguaje y lo aplica con precisión)
- **SINESTICA** (Valoración de la comunicación no verbal desde el cuerpo y los movimientos)
- **EMOCIONAL** (Fortalece afectos y materializa emociones)
- **MUSICAL** (Valoración de la música en procesos creativos, sociales y culturales)
- **MATEMATICA** (Cualificación permanente de los resultados e impactos)
- **ESPACIAL** (Aprecia con certeza la imagen visual y espacial, representa gráficamente las ideas y sensibiliza el color, la línea, la forma, la figura, el espacio y sus interrelaciones)
- **NATURISTA** (Distingue, clasifica y utiliza elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno).

COMPETENCIAS:

- **ARGUMENTATIVAS** (Se consolida un discurso con suficientes bases en donde se identifica el arte como generador de procesos de aprendizaje)
- **INTERPRETATIVAS** (Genera la posibilidad y la necesidad de entenderse como individuo en una sociedad multiétnica y pluricultural que le presenta múltiples posibilidades)
- **PROPOSITIVAS** (Permite la valoración como ser social y creativo en constante formación protagonista de diversos cambios sociales, culturales, económicos, políticos, entre otros).

IV BIBLIOGRAFIA

- ARBOLEDA, Julio Cesar. 2005 Estrategias para la comprensión significativa. Colombia Magisterio

- FREIRE, Paulo 2006. Pedagogía del oprimido. 56 ed. Siglo veintiuno editores: México.

- FREIRE, Paul 2005. Pedagogía de la autonomía. Planeta. Bogotá.

- FREIRE, Paulo. 1998. La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI editores
- FREIRE, Paulo. 1997. Política y Educación. México. Siglo XXI editores

- FREIRE, Paulo. 1974. Educación para el cambio social. Buenos Aires. Kapeluz

- MUNOZ, Jorge. 2012. Jugando en Escena. Bellas Artes Cali Colombia

- MUNOZ, Jorge. 2005. Títeres en la Escuela. Colcultura-Colombia

IX SEMBLANZA



Jorge Humberto Muñoz Villarreal, colombiano, 55 años, licenciado en Pedagogía reeducativa de la Fundación Universitaria Luis amigó en Palmira, con una especialización en Gerencia para las Artes de Bellas Artes y otra en Desarrollo Local del Centro Internacional de formación de la OIT – Turín Italia y una Maestría en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento de la Universidad Internacional de la Rioja en España. Vinculado laboralmente desde hace 38 años como docente universitario y artista del Grupo Profesional de Títeres Titirindeba de Bellas Artes en la ciudad de Cali-Colombia. Su labor y experiencia artística en la danza, el teatro, la música entre otras, la optimiza con un trabajo hacia la generación y desarrollo de una mejor calidad de vida en diversas comunidades dentro y fuera de Colombia.

Desde hace 30 años es gestor cultural y activista de DDHH con un trabajo social y cultural significativo con docentes, comunidades negras, mujeres, infancia, niñez, adolescencia y juventud, no solo en Cali sino en la costa pacífica. Chocó, Valle, Cauca y Nariño, siendo invitado a compartir e intercambiar sus experiencias en eventos de carácter académico y artístico en América, Asia, África y Europa.

Por amenazas contra su vida, tuvo que abandonar su país en el año 2015 para refugiarse en Francia. Desde el 2016 hace parte del grupo de voluntarios del Seguro

Católico Caritas-Francia de la Delegación del departamento de Val de Marne, animando un taller de títeres con el grupo "Les Fous d'Art Solidaires"

Jorge Humberto MUNOZ VILLARREAL
delmundo1963@gmail.com
+ 33- 652589931

12.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE LA INFANCIA Y SU REPERCUSIÓN EN EL PANORAMA EDUCATIVO ACTUAL

Adrián Neubauer Esteban
adrian.neubauer@outlook.com
Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES)
Madrid / España

Resumen

A lo largo de la historia la conceptualización de la infancia ha evolucionado acorde a los valores, necesidades e ideales de la sociedad. Conocer y profundizar en esta evolución nos permite afrontar la cuestión docente e investigadora desde una perspectiva mucho más amplia apoyándonos en la sociología. Por este motivo, esta comunicación tiene por objetivo analizar la progresión de este concepto y de los factores sociales, políticos, morales, religiosos y económicos que han influido en su evolución.

El proteccionismo clásico que ha sufrido o salvaguardado a la infancia se encuentra en entredicho actualmente. Cada vez son más los autores que reivindican la importancia de dar voz y protagonismo a la infancia en la vida comunitaria y política. Esta visión de la infancia, tiene su sustento en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. De tal modo, esta nueva concepción choca fuertemente con el control y la sobreprotección familiar que padece la infancia en países occidentales en estos momentos. Asimismo, encontrar un equilibrio entre la protección y la promoción de los derechos de la infancia acorde al "interés superior del menor", permitirá desarrollar programas y sistemas educativos óptimos y adaptados a la infancia.

Palabras clave: Infancia, derechos de la infancia, educación, proteccionismo.

1. Introducción

La infancia es un concepto voluble y dinámico que ha variado históricamente, y con él, sus derechos, características y papel en la sociedad. El papel de la infancia en

la sociedad del siglo XXI dista mucho de aquél niño espartano que sujetaba un escudo y una lanza para proteger al Estado. Comprender el proceso por el cual la infancia, ha abandonado esa concepción y costumbres primarias hasta las actuales, se hace una labor fundamental por parte de los educadores para tener un mayor conocimiento de nuestros destinatarios académicos, y con ello, ofrecerles una educación más ajustada acorde a sus intereses, necesidades y características.

Por este motivo, este trabajo se divide en dos apartados. En el primero de ellos, llevaremos a cabo un análisis de la evolución del concepto de la infancia y qué factores sociales, económicos, religiosos y políticos han influido en dicho proceso dinámico. En el segundo de ellos, trataremos de vincular el recorrido histórico de la infancia con el sistema educativo actual, atendiendo especialmente, al trato y a las funciones de los niños y las niñas en la escuela.

2. Aproximación conceptual al concepto de infancia a lo largo de la historia

En el presente epígrafe, describiremos cuál ha sido la evolución de la infancia históricamente. Etimológicamente, proviene del latín, del término "infans", la cual, traducida literalmente significa "el que no habla". Desde su propio origen etimológico, podemos discernir como existe una fuerte carga negativa y la falta de derechos de estos sujetos, los cuales, irremediablemente, se verán afectados en el trato por su categorización social (Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018).

Por otro lado, su evolución ha estado sujeta a determinantes históricos y culturales, lo que convierte a este término en un constructo social (Casallas Duque, S. E., 2017), imposibilitando así, la existencia de un concepto universal de la misma (Ravetllat Ballesté, I., 2015).

2.1. Antiguas civilizaciones y culturas

En las primeras civilizaciones, a estas personas se les negaban sus características propias (Enesco, I., 2000), al igual que sucedía con sus derechos, como ya pudimos observar desde su definición etimológica (Ravetllat Ballesté, I., 2015). Las vejaciones y el maltrato que sufría la infancia, se materializó en un infanticidio extendido y normalizado en las distintas civilizaciones (Ravetllat Ballesté, I., 2015).

Sin embargo, dentro de las civilizaciones antiguas, se pueden apreciar ciertas diferencias que es preciso conocer.

a) Esparta

El modelo espartano se podría catalogar como "rígido y cruel" con los infantes (Benavides Delgado, J., 2016). Sólo aquellos que desde el nacimiento mostraran unas aptitudes óptimas para la defensa del Estado, merecían vivir, el resto, serían arrojados desde un precipicio, concretamente, desde el monte Taigeto (Ravetllat Ballesté, I., 2015). Los elegidos, serían llevados al límite mediante una instrucción militar que pondría a prueba su resistencia y fortaleza mediante castigos corporales (Ravetllat Ballesté, I., 2015; Benavides Delgado, J., 2016).

b) Atenas

En la polis ateniense, se le otorgó un gran valor e importancia a la alfabetización de los menores (Ravetllat Ballesté, I., 2015). A pesar de esto, los abandonos, la explotación sexual y el infanticidio también eran prácticas habituales, ya fuera por motivos económicos, la ilegitimidad del hijo o el miedo a ser reemplazado por el infante (Benavides Delgado, J., 2016)

c) Roma

En Roma cabe destacar la figura del *paterfamilias*, cuya figura era la máxima autoridad en el hogar, ante el cual, sus descendientes, se mostraban sumisos y dependientes de sus deseos y órdenes, especialmente sus hijos, pues eran sujetos inútiles para la sociedad (Ravetllat Ballesté, I., 2015). Es importante señalar, que Roma tomó medidas para poner fin al infanticidio y al abandono, pues en el año 374 d. C., estas prácticas fueron penadas (Ravetllat Ballesté, I., 2015).

d) El niño visigodo

De nuevo, siguiendo la obra de Isaac Ravetllat (2015), podríamos catalogar a la infancia en la sociedad visigoda como una auténtica privilegiada. Toda la sociedad tenía una gran concienciación sobre la vulnerabilidad que padecían los menores. Asimismo, la infancia gozaba de una protección absoluta por parte de toda la sociedad, la cual, además, promovía la igualdad de hombres y mujeres. Además,

un aspecto sobre el que es preciso hacer hincapié, es que cada niño tenía unos derechos propios.

2.2. Edad Media

Este oscuro periodo histórico para la infancia estuvo fuertemente determinado por la influencia religiosa del cristianismo. En pocas palabras, el menor era considerado un pecado original (Iglesias, S., 1996; Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018). Esta concepción perversa, maligna y corrupta del niño, hacían imprescindible su socialización a través de la disciplina y de los castigos corporales (Ravetllat Ballesté, I., 2015), con el fin de moralizar a los menores, según la doctrina cristiana (Enesco, I., 2000; Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018).

Por otro lado, se tenía la idea de que el niño era un adulto en miniatura, es decir, un *homúnculo* (Enesco, I., 2000; Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018; Ravetllat Ballesté, I., 2015; Benavides Delgado, J., 2016). Esta concepción negaba las características propias de la infancia (Enesco, I., 2000) y llevaban una vida adulta en el ámbito laboral, sexual y de ocio (Benavides Delgado, J., 2016).

El cristianismo también supuso una mejora en el trato y en la conceptualización de la infancia en la época. Se redujo el infanticidio por la idea cristiana de que el niño es propiedad de Dios y la familia ha de cuidarle y garantizarle su bienestar (Benavides Delgado, J., 2016). Esta idea proteccionista, cobró mayor fuerza por las invasiones bárbaras, sociedades en las cuales, el niño, tenía un lugar y unos derechos privilegiados en forma de protección (Benavides Delgado, J., 2016)

En definitiva, en este periodo histórico, la infancia era una etapa que había que pasar y transitar con la mayor rapidez posible, pues la adultez era la única cura para esa etapa malvada y pecaminosa (Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018; Benavides Delgado, J., 2016).

2.3. El Renacimiento y la modernidad (s. XV-XIX)

a) La irrupción de la clase burguesa en la sociedad

Este periodo histórico está lleno de cambios y sucesos que afectaron a la infancia. En primer lugar, el auge de la burguesía en la sociedad trajo consigo el deseo de mejorar la calidad de vida de sus hijos (Benavides Delgado, J., 2016). Así, la

responsabilidad familiar y la mujer como madre y educadora, fueron grandes referentes sociales en la época (Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018).

En esta línea, Jacqueline Benavides (2016), defiende que es en el siglo XVII cuando se extienden los conceptos y valores del proteccionismo infantil (Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018), destacando la figura materna como educadora (Ravetllat Ballesté, I., 2015). Esta figura, debía brindar amor, cariño y mostrar preocupación por la familia y por sus hijos (Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018). En la práctica, los padres ejercían un trato mucho más duro y exigente con sus hijos que las madres, pues era una práctica generalizada en la época (Enesco, I., 2000; Ravetllat Ballesté, I., 2015).

b) Los filósofos de la época

En segundo lugar, la influencia de grandes filósofos como Jacques Rousseau defendía la bondad intrínseca y natural del niño, pues es la sociedad quien le corrompe (Enesco, I., 2000; Ravetllat Ballesté, I., 2015; Benavides Delgado, J., 2016). Este autor, reconocía las necesidades y características propias de la infancia desde una perspectiva integral (Enesco, I., 2000; Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018; Ravetllat Ballesté, I., 2015). Sin embargo, Rousseau, entiende que el niño es un ser vulnerable, inocente y puro, que es preciso proteger con amor, respeto y apego (Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018; Ravetllat Ballesté, I., 2015).

En otra línea, Kant, niega la existencia de cualquier tipo de bien o de mal propio del ser humano al nacer (Ravetllat Ballesté, I., 2015). Locke, sin embargo, entiende al niño como una *tabla rasa*, sobre la cual es posible incidir y a la que condicionar, para bien y para mal, atribuyendo al niño una actitud pasiva frente a la vida (Enesco, I., 2000; Ravetllat Ballesté, I., 2015)

La importancia del *kindergarten*, para favorecer la interacción y la relación entre familias e hijos (Enesco, I., 2000), tuvo gran repercusión gracias a autores como Pestalozzi, Tiedemann y Froebel.

Además, Freud, descubrió un nuevo campo de estudio hasta la fecha inexplorado y oculto, como era el de la sexualidad infantil (Benavides Delgado, J., 2016). Estos

descubrimientos, obligaron a la sociedad a hacer frente a unos grandes problemas sociales que hasta entonces habían sido reprimidos, o simplemente, invisibilizados, el abuso sexual de niños y niñas (Benavides Delgado, J., 2016)

c) La Revolución Industrial y la infancia

Hasta la Revolución Industrial la infancia se había dedicado a trabajar en los sistemas de producción protoindustriales. Sin embargo, la sociedad y el mercado laboral demandan mano de obra en las grandes industrias (Ravetllat Ballesté, I., 2015; Benavides Delgado, J., 2016), especialmente en la textil, la del vidrio y a la minera.

En este escenario, los hijos de las clases adineradas, priorizan la escolarización como un objetivo fundamental (Enesco, I., 2000). De tal modo, el Estado trata de universalizar la educación y así proteger a la infancia de la explotación laboral. Pese a la insuficiencia de la universalización de la educación, el Estado si garantiza legalmente los derechos penales y laborales de los menores (Iglesias, S., 1996).

2.4. La infancia en la sociedad capitalista y tecnológica de finales de siglo XX y el siglo XXI

Desde finales de siglo XX la infancia y la visión de los maestros y familias respecto a ella, ha variado notablemente. Actualmente, existe una visión que ejerce una fuerte crítica a la infancia pues es un periodo intoxicado, producto del neoliberalismo y de las tecnologías de la información y la comunicación.

La gran presión e influencia que ejerce el capitalismo en la sociedad, conlleva a ver a la infancia como meros consumidores y clientes, con poder para decidir qué productos comprar y consumir (juguetes, alimentos, videojuegos, ocio…) (Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018). Por otro lado, las nuevas tecnologías han permeado en todos los quehaceres de la vida de la infancia, surgiendo con ellas el “yo tecnológico”, cada vez más habitual en los dibujos de la infancia sobre ellos mismos (Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018).

Por otro lado, desde una perspectiva más esperanzadora y optimista de la infancia y las tecnologías de la información, autores como Postman (1982; citado en Civarolo

Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A., 2018), exaltan los grandes beneficios de ellas, pues reducen la brecha social.

También, a través del cine, ha podido observarse como la representación de la infancia en sus comienzos ha evolucionado favorablemente. Inicialmente la aparición de esta etapa de la vida era representada por adultos que hacían las funciones de niños, a menudo con rasgos torpes que les dotaban de cierta ridiculez (Casallas Duque, S. E., 2017). Sin embargo, en 1921, Charles Chaplin, en su obra "El niño", hace un llamamiento al cuidado y a la protección de la infancia debido a su especial vulnerabilidad (Casallas Duque, S. E., 2017).

En esta línea de pensamiento, Ileana Enesco (2000), proclama la importancia del siglo XX para los derechos de la infancia destacando la Convención sobre los Derechos del Niño como un punto de inflexión, gracias a sus derechos fundamentales: la participación; la supervivencia y desarrollo; la no discriminación; y el interés superior del menor.

En definitiva, como hemos podido observar en este apartado, la definición del término infancia está lejos de poder catalogarse como objetivo y universal, pues es un concepto dinámico sujeto a cuestiones culturales e históricas (Ravetllat Ballesté, I., 2015). Este proceso, donde la invisibilidad de la infancia podría ser la mayor característica en las civilizaciones antiguas y durante gran parte de la historia (Benavides Delgado, J., 2016) ha sido objeto de grandes cambios producto de la influencia de la religión, la filosofía, la ciencia y las nuevas tecnologías.

3. La influencia del concepto de infancia en el sistema educativo actual

3.1. La infancia en la escuela tradicional

Históricamente, el papel de los niños y las niñas en su educación ha sido relegado a un segundo plano. En primer lugar, éstos, han tenido que guardar silencio y escuchar las lecciones magistrales de los maestros, acorde a su definición etimológica de "aquellos que no hablan". Esta jerarquía imperante en el sistema educativo tradicional, se consolidó también por la figura del *paterfamilias*, cuya presencia en la escuela podría ser equiparable a la de los maestros y el equipo directivo, especialmente en la figura del director o directora. Esta persona, al igual

que sucediera con el *paterfamilias*, ha tenido un gran poder en la toma de decisiones y en el devenir de la vida en la escuela.

Este fenómeno, pedagógicamente hablando, ha sido muy evidente en la "educación bancaria" (Freire, P., 1970) que tradicionalmente ha recibido la infancia. La visión de Locke de que al alumno había que llenarlo de contenidos, ha supuesto que éste adopte una actitud pasiva frente a su aprendizaje y que su función se limite a recordar contenidos.

Por otro lado, esta relación jerárquica, donde el adulto es el dominante, alcanzó su culmen durante la época en la que se permitieron los castigos corporales en la escuela, con el fin de moralizar y aleccionar a los discentes. Todavía hoy en día se siguen produciendo castigos corporales en algunos países como Guyana, Jamaica o Barbados (BBC, 2015).

Otro aspecto importante y que debemos considerar, es cómo la religión sigue todavía vigente en el sistema educativo público español, aunque sea una asignatura alternativa. La idea de moralizar al alumnado según la doctrina cristiana en España es latente, pues actividades normalizadas como los villancicos o la Navidad, suponen promover la fe cristiana en las escuelas a través del currículo oculto.

El pensamiento burgués ha influido notablemente en el sistema educativo actual. El papel protagonista que adoptó la mujer como educadora ha derivado en una feminización de la función docente, pues un 76% de las maestras y maestros de educación primaria en España, son mujeres (La Vanguardia, 2016). Además, el afán y la preocupación burguesa por proteger al niño sigue siendo una realidad en la escuela, como puede destacar el caso de las políticas de "Health and Safety" en el Reino Unido.

3.2. La escuela del siglo XXI y el papel de la infancia

En este momento, las escuelas infantiles, o *kindergarten*, están cobrando más importancia, pues la escolarización de los niños y niñas cada vez es más temprana, entre otras causas, por la gran aportación al mundo laboral de las mujeres. Además, esta etapa es un momento idóneo para estrechar lazos entre los hijos y las familias,

pues gracias a eventos y actividades promovidas por la escuela, les permite compartir experiencias juntos.

En el ámbito pedagógico, Jacques Rousseau ha tenido una gran influencia, pues cada vez se promueven más las metodologías activas (resolución de problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo…) dotando al alumnado de un papel protagonista en su aprendizaje. Por otro lado, las asignaturas o áreas de conocimiento que existen en las legislaciones educativas vigentes, atienden al desarrollo integral del alumnado, aunque bien es cierto, que prima el desarrollo cognitivo por encima del biológico, el moral y el afectivo.

Este nuevo siglo, gracias al auge de las tecnologías de la información, han supuesto un gran reto para los maestros, que en ocasiones miraban estos cambios con reticencia. Sin embargo, la presencia de las tecnologías en las aulas cada vez es mayor, pues son una excelente forma de favorecer la alfabetización digital y de motivar al alumnado.

En último lugar, la escuela se presenta en estos momentos como un elemento clave para formar a los futuros ciudadanos, tal y como ya sucediera en Atenas y en la Revolución Industrial de la mano de la clase burguesa.

4. Conclusiones

La visión y la conceptualización de la infancia han cambiado radicalmente desde los orígenes de la civilización hasta el presente. Esta evolución podríamos resumirla del siguiente modo: 1) desde una invisibilidad absoluta y aciaga de la infancia, donde no tenían derechos; 2) pasando por un sistema inquisidor y represor de la infancia en la Edad Media; 3) para más tarde, alcanzar el modelo de la Ilustración y burgués, donde la infancia era una edad dorada que era preciso de proteger; 4) hasta la infancia actual que es protagonista de su realidad, ya sea como sujeto de derechos y como consumidor en un mundo capitalista.

La infancia actualmente, en el panorama internacional y supranacional se encuentra en una etapa favorable, pues un gran número de tratados internacionales amparan y salvaguardan los derechos de la infancia (Declaración de los Derechos del Niño, La Convención sobre los Derechos del Niño…). De tal modo, podríamos concluir, que la situación internacional de la infancia, repercute directamente en su situación

y tratamiento educativo, las cuales, se rigen bajo los cuatro principios fundamentales de la Convención de los Derechos del Niño (1989): la no discriminación; la participación; la supervivencia y desarrollo; y el interés superior del menor. Sin embargo, y pese a esta mejora en la situación de la infancia, es preciso consolidar y promocionar estos principios y derechos fundamentales mediante los sistemas educativos de todo el mundo.

5. Referencias

- BBC (2015). ¿Qué países permiten los castigos corporales a niños?. Obtenido el 30 de marzo de 2018 desde http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/03/150304_europa_francia_castigos_bofetada_francia_lav

- Benavides Delgado, J. (2016). ¿Siempre existieron los niños? Una mirada retrospectiva al concepto de infancia y niñez a lo largo de la historia. Documentos de Docencia, 2.

- Casallas Duque, S. E. (2017). Representaciones de la infancia en el cine actual. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Obtenido el 3 de abril de 2018 desde http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5866/1/CasallasDuqueShannonEstefannia2017.pdf

- Civarolo Arpón, M. M. y Fuentes Torresi, M. A (2018). Miradas de educadores y padres sobre la infancia actual. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 2(3), 145-160.*

- Enesco, I. (2000). El concepto de infancia a lo largo de la historia. El concepto de infancia a lo largo de la historia. Obtenido el 2 de abril de 2018 desde https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42658486/La_infancia_en_la_historia.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1522775984&Signature=zOCeNiiw%2Fubrrgq%2B8JMh5ewnFME%3D

&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEL_CONCEPTO_DE_INFANCIA_A_LO_LARGO_DE_LA.pdf

- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, Madrid.

- Iglesias, S. (1996). El desarrollo del concepto de infancia. *Sociedades y Políticas, 2, 1-5.*

- La Vanguardia (2016). Las mujeres representan el 76 % de todos los profesores de primaria en España. Obtenido el 1 de abril de 2018 desde http://www.lavanguardia.com/politica/20161004/41776837771/las-mujeres-representan-el-76--de-todos-los-profesores-de-primaria-en-espana.html

- Ravetllat Ballesté, I. (2015). Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia. Editorial Universitat Politècnica de València.

13.

ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA EN LA UNIVERSIDAD: UN RETO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

MESA REDONDA: "LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD HOY: RETOS Y PROPUESTAS"

Elia Saneleuterio
Universitat de València
elia.saneleuterio@uv.es

Resumen

Suele ser común la queja entre el profesorado universitario acerca de las deficiencias generales de escritura que presentan los estudiantes, y en concreto la detección de problemas ortográficos más o menos serios y frecuentes. A pesar de que la competencia comunicativa se prevé como transversal en la mayoría de grados y posgrados, no todos los docentes son conscientes de cuál es el estándar esperable, además de que tampoco asumen el hecho como un reto propio. Son varias las razones: porque creen que no les corresponde, porque no saben cómo actuar o porque se considera que no hay lugar para ello en sus programaciones.

Proponemos tomar conciencia de esta realidad y afrontarla con un enfoque realista y operativo, mediante un diseño pedagógico innovador en el desarrollo de la competencia ortográfica en la universidad, que se ha puesto en práctica de manera estratégica en las titulaciones de formación de docentes de Primaria y Secundaria, dado el peso que en las competencias escritas de los estudiantes que recibimos tiene la competencia lingüística del profesorado de las etapas preuniversitarias.

Palabras clave: competencia ortográfica, didáctica de la ortografía, formación lingüística, educación superior, Magisterio.

Abstract

It is common to find university professors complaining about students' general defects of writing, and specifically about their more or less serious and frequent spelling problems. Although communicative competence is transversal in most degrees and postgraduate programs, not all lecturers are aware of the expected standard, and they do not assume the fact as a challenge of their own. There are several reasons: because they believe that that is not theirs, because they do not know how to proceed or because they consider that there is no place in their programming for teaching writing aspects.

Two lines are proposed: to become aware of this reality and face it with a realistic and operational approach, through an innovative pedagogical design for the development of spelling competence at university, which has been put into practice in a strategic way in the training of primary and secondary teachers, given the weight that teaching staff of the pre-university stages has in the written competence of undergraduate students.

Key words: Spelling Competence, Orthography Teaching, Language Training, Higher Education, Teaching Training.

La enseñanza de la ortografía en la universidad: un reto en la formación de profesorado

Elia Saneleuterio
Universitat de València
elia.saneleuterio@uv.es

No resulta extraño, entre docentes universitarios, encontrar quejas acerca de las deficiencias generales de escritura que presentan nuestros estudiantes, y en concreto sobre la detección de problemas ortográficos más o menos serios y frecuentes. A pesar de que la competencia comunicativa se prevé como transversal en la mayoría de grados y posgrados, no todo el profesorado afronta el hecho como un reto propio, ni siquiera en las titulaciones de formación docente. Son varias las razones: porque creen que no les corresponde, porque no saben cómo actuar o porque se considera que no hay lugar para ello en sus programaciones.

Desde nuestro punto de vista urge tomar conciencia de esta realidad con un enfoque realista y operativo: en primer lugar, cabría no agrandar el problema por la inercia de quejarse, pues hay muchas universidades donde el nivel de competencia ortográfica inicial se adecua a lo que podría esperarse de un estudiante que ingresa a la universidad, si nos atenemos a los currículos de Bachillerato y a los estándares de corrección de las pruebas de acceso a la universidad o equivalentes.

En segundo lugar, hemos de convencernos de que la ortografía forma parte de la competencia en comunicación lingüística y, por tanto, aun en los mejores casos esta ha de mejorar a lo largo del grado de manera transversal. En consecuencia, no puede evadirse la parte de responsabilidad que todas y cada una de las asignaturas del mismo tienen en su logro.

Si aun así se considera que el nivel de partida no es el adecuado, habríamos de considerar el peso que en las competencias escritas de los estudiantes que recibimos tiene la competencia lingüística del profesorado de las etapas preuniversitarias. Y en este punto es donde el cuerpo docente de Magisterio y de

los másteres de profesorado de Secundaria deberíamos asumir el reto de mejorar la formación lingüística de nuestros estudiantes en tanto que futuros docentes.

Finalmente, el tercer reto es precisamente establecer fórmulas eficaces para abordar los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la ortografía en la universidad. Para ello, creemos que es necesario discutir la tendencia habitual hacia el trabajo individual o competitivo de la competencia ortográfica, que persiste tanto desde el punto de vista del profesorado como desde las preferencias o habituaciones de los propios discentes (Truscott, 2007; Zhang, 1995). Si a ello sumamos que en esta área suele perpetuarse el rol tradicional del docente como actor principal y único en la transmisión y evaluación del aprendizaje, junto con el papel del alumnado como ejecutor de actividades más o menos mecánicas, comprenderemos que estamos ante uno de los pocos reductos que todavía no se ha impregnado verdaderamente de la revolución en la didáctica de la lengua, y especialmente de la lengua escrita (Carlino, 2005). Nuestra comunicación pretende dar cuenta de estrategias de trabajo colaborativo en el aula y fuera de ella, aplicadas a algo tan tradicionalmente individualista como lo ha sido siempre el desarrollo de la competencia ortográfica. Además, lo hacemos junto con procesos de evaluación participativa, reto directamente relacionado con el desarrollo de la competencia de regular los propios procesos de aprendizaje (Carless, Joughin y Mok, 2006; Padilla y Gil, 2008; López Pastor, 2009), y al que se unirán otros, como el de asegurar la fiabilidad de la autoevaluación o vencer ciertas tendencias o inercias.

Considerando todas las cuestiones apuntadas, aportamos un modelo de trabajo cooperativo de las reglas ortográficas inspirado en Saneleuterio, Rosell y García (2012) y que se resumen en la tabla 1.

1. Reto inicial (sesión presencial 1: semana 1)	**Cuestionario de ortografía:** primera respuesta individual en clase. **Formación de grupos puzle** • Objetivo: resolver bien el cuestionario entre todos y

	conseguir superar con éxito el reto final: una prueba en grupo. • Reparto de ítems: apartados de la *Ortografía de la lengua española* (RAE y ASALE, 2010)
2. Trabajo autónomo (I) (individual/no presencial: semana entre la sesión presencial 1 y la 2)	• Autorrevisión del cuestionario: en bolígrafo verde • Primera aproximación a la parte asignada
3. Trabajo de aula en grupos puzle (sesión presencial 2: semana 2)	• Entrega individual: cuestionario revisado (en verde) • Trabajo en grupo
4. Trabajo autónomo (II) (individual/no presencial: semanas entre la sesión presencial 2 y la 3)	• Preparación de la parte asignada
5. Comisión de expertos (sesión presencial 3: semana 4)	• Entrega individual: constancia de haber preparado la sección asignada • Trabajo en grupo: cuestiones para cada grupo experto
6. Trabajo autónomo (III) (individual y grupal/no presencial: semanas 4 a 6)	• Conclusión y revisión de los dosieres expertos
7. Entrega del grupo de expertos	• Entrega del dosier de expertos

(antes de la sesión presencial 4: semana 6)	
8. Defensa oral del grupo de expertos (sesión presencial 4: semana 6)	• Respuesta oral, por grupos, a las preguntas formuladas por la profesora
9. Trabajo autónomo (IV) (individual/no presencial: deberes de vacaciones)	**Foro virtual de ortografía** • Publicación de dosieres revisados • Participación en los foros
10. Regreso al grupo puzle (sesión presencial 5: semana 9) (se recomienda traer portátiles)	• Puesta en común • Resolución de dudas • Inicio reflexión/autoevaluación conjunta
11. Trabajo autónomo (V) (individual y grupal/no presencial: semana entre la sesión presencial 5 y la 6)	• Estudio y preparación de pruebas • Foro virtual de ortografía • Test virtual individual
12. Reto final (sesión presencial 6: semana 10)	• Prueba grupal de ortografía • Reflexión y autoevaluación final

Tabla 1. Modelo de diseño cooperativo para el desarrollo de la competencia ortográfico en la universidad. Fuente: adaptado de Saneleuterio, Rosell y García (2012).

Bibliografía citada

Carless, D., Joughin, G., y Mok, M. (2006). «Learning-oriented assessment: principles and practice». *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 31(4), 395-398.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

López Pastor, V. M. (coord.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria*. Madrid: Narcea.

Padilla, M.ª T., y Gil, J. (2008). «La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria». *Revista Española de Pedagogía,* 66(24), 467-486.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española.* Madrid: Espasa.

Saneleuterio, E., Rosell, M., y García, G. (2012). *Trabajo cooperativo para el aprendizaje de las reglas ortográficas*. Madrid: CEU Ediciones.

Truscott, J. (2007). «The effect of error correction on learners' ability to write accurately». *Journal of Second Language Writing,* 16, 255-272.

Zhang, S. (1995). «Re-examining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class». *Journal of Second Language Writing,* 4(3), 209-222.

14.

ARTE-LIER- ESTRATEGIAS LÚDICO PEDAGÓGICAS BASADAS EN EL ARTE, EXPERIENCIAS SENSORIALES Y EXPRESIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN PRIMERA INFANCIA

María Alexandra Cabeza Hernández[10]
Universidad Autónoma de Bucaramanga- UNAB
Centro Educativo CAJASAN

RESUMEN

El presente artículo contiene el proceso investigativo del diseño e implementación de una serie de estrategias lúdico pedagógicas basadas en el arte que pretendían atender la problemática educativa identificada en el Preescolar Colonitas CAJASAN de Bucaramanga (Colombia) en el año 2015, en un grupo de 34 niñas y niños, de 3 a 4 años del grado pre jardín.

La problemática correspondía al uso excesivo de los cuadernos y guías de aprendizaje, que a su vez limitaban la expresión infantil y hacían del proceso de aprendizaje un ejercicio tedioso y mecánico. Es así como el arte bajo el nombre del Proyecto pedagógico de Aula: ARTelier entra en el contexto de acción educativo para dinamizar, enriquecer y articular los contenidos curriculares y el desarrollo integral.

[10] Docente investigadora de Primera infancia Centro Educativo CAJASAN, Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB, Ganadora de premio de investigación en primera infancia Marta Arango de Montoya – 2017. Correo electrónico: mcabeza@unab.edu.co. Bucaramanga – Colombia

La investigación integró el enfoque cualitativo e investigación-acción. Para lograr su propósito, en primer lugar, se diseñó una propuesta que permitió la integración curricular con el arte basada en los intereses manifestados por los niños, seguidamente su implementación y, finalmente, la valoración del impacto de la propuesta a nivel pedagógico y social.

como conclusión principal, se destaca: el disfrute del aprendizaje a través de artistas mundiales que favorecieron el desarrollo integral de las niñas y niños quienes a su vez alcanzaban los logros propuestos a nivel institucional de manera dinámica, innovadora y artística

Palabras clave: arte, educación infantil, estrategias lúdicopedagógicas, desarrollo integral.

ARTE-LIER- PEDAGOGICAL ART STRATEGIES BASED ON ART, SENSORY EXPERIENCES AND EXPRESSION FOR LEARNING IN EARLY CHILDHOOD

ABSTRACT

This article contains the investigative process of the design and implementation of a series of playful educational strategies based on art that aims to address the educational problem identified in the Preschool Colonitas CAJASAN of Bucaramanga (Colombia) in 2015, in a group of 34 girls and children from 3 to 4 years of pre-garden grade.

The problem corresponded to the excessive use of notebooks and learning guides, which limited the child's ability to express and made the learning process a tedious and mechanical exercise. This is how the art under the name of the Classroom Pedagogical Project: ARTelier enters into the context of educational action to dynamize, enrich and articulate the curricular contents and integral development

The research integrated the qualitative approach and action-research. To achieve its purpose, first, a proposal was designed that allowed curricular integration with art based on the interests expressed by the children, followed by its implementation and, finally, the evaluation of the impact of the proposal at a pedagogical and social level.

As a main conclusion, it stands out: the enjoyment of learning through global artists that favored the integral development of girls and boys who reached the proposed institutional achievements in a dynamic, innovative and artistic way.

Key words: art, children's education, playful pedagogical strategies, integral development.

INTRODUCCIÓN

La primera infancia es un proceso dinámico en el que se desarrollan habilidades y competencias esenciales que determinan al ser humano tanto en su presente como en su futuro “La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos” (MEN M. d., 2009) ; por esta razón, la educación inicial debe corresponder de manera recíproca a estas características, pretendiendo la creación de espacios donde la expresión, el juego y la estética sean posibles; espacios para liberar las niñas y niños de tareas tediosas, expresiones mecánicas y mono lingüísticas (lectura y escritura) que en variadas oportunidades son el único reflejo y acción que resume los días en las instituciones educativas de primera infancia.

En su lugar, los espacios se han de proponer aprender desde la pluralidad de lenguajes con los que se cuentan (Malaguzzi, 2001) y la intervención pedagógica

desde la perspectiva de la lúdica como principio rector, bien lo menciona (Jimenez, 2003) en su artículo Lúdica, caos y creatividad “cuando el cerebro se mantiene ocupado con actividades lúdicas, no se deteriora, ni se contrae, como si ocurre con acciones mecánicas y rutinarias que implican repeticiones constantemente”, en esta medida el aprendizaje se construye, crece respetando el tiempo de las niñas y niños y les permite el desarrollo de sus habilidades críticas, artísticas y estéticas.

Es así como a partir del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013), su política de atención integral denominada “de Cero a Siempre” (2016), y los más recientes documentos pedagógicos publicados, se realizó un ejercicio de articulación pedagógica y lúdica, llevando a la practica la teoría de manera integral para favorecer el desarrollo de nuestras niñas y niños del presente y del futuro, claramente estos pilares conceptuales brindan soporte a las intervenciones pedagógicas de las docentes, pero a su vez causan un umbral de incertidumbre entre la teoría y la práctica, surgen preguntas tales como ¿ de qué manera integrar el currículo con estrategias de aprendizaje creativas e innovadoras?, ¿cómo lograr la evidencia el aprendizaje sin que los libros, cuadernos o fichas de actividades sean el recurso principal?, entre otras inquietudes que aparecen en escena cuando se pasa de la teoría a la acción real en las instituciones educativas, que a su vez se suman a la presión social, familiar e institucional por mostrar evidencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia.

Por este motivo en 2015 surge ARTelier, una propuesta de proyecto pedagógico e investigativo que logró el disfrute del aprendizaje desde la lectura de artistas de fama mundial, desarrollando procesos cognitivos, físicos, emocionales, estéticos, comunicativos y sociales en las niñas y niños del Preescolar Colonitas el Centro educativo CAJASAN, convirtiendo sus espacios en escenarios dinámicos, que contaban historias, develaban procesos de aprendizaje y contribuían a la expresión estética de los lenguajes infinitos de las niñas y niños.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Bajo el contexto de un modelo educativo constructivista el cual refiere procesos educativos dinámicos, donde las niñas y niños sean coautores del aprendizaje, y el conocimiento se vivencie más allá de los cuadernos o libros de clase, Fue posible evidenciar como se recurría al uso de estas herramientas y como padres de familia y comunidad educativa buscaban valorar los procesos educativos en relación a la cantidad de cuadernos, fichas y guías desarrolladas en los salones de clase. Se presentaron comentarios que permitían inferir que la cantidad de actividades realizadas en los cuadernos era proporcional al conocimiento de los niños, incluso padres de familia que se acercaban a la institución preocupados porque el cuaderno de sus hijos no estaba lo suficientemente lleno de tareas o actividades.

Mientras estos conflictos sociales se presentaban, era posible percibir la necesidad de cambio, de movimiento y de expresión que solicitaban los niños, sus rostros de angustia al enfrentarse a material pre diseñado que debían completar, sus conflictos al tener que plasmar en cuadernos un proceso cognitivo que sus cuerpos devengaban vivenciar previamente. De esta manera los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN M. d., 2016) eran subestimados y subvalorados por el afán de alfabetización en un proceso que realmente correspondía al preescolar.

A través de los años la Institución ha buscado documentarse y capacitar a sus docentes sobre el replanteamiento de los Proyectos Pedagógicos de Aula y las actividades artísticas que se pueden implementar en ellos desde la Filosofía Reggio Emilia, sin embargo aún no se logra la cultura de percibir el arte de manera significativa, comentan que estas actividades son intangibles y poco visibles para los padres de familia, razón por la que no cuentan para ellos. Contrario a como lo menciona (John Dewey, 1896) "La escuela no es una preparación para la vida, es

la vida", razón que argumenta la necesidad de contextualizar los proceso de enseñanza y aprendizaje en función de los intereses y necesidades de la población.

En el preescolar los padres de familia invierten anualmente en materiales que posibiliten la expresión artística y creativa de sus hijos, pero este material se usa para rellenar guías pre diseñadas o para realizar manualidades para fechas especiales, las cuales son escogidas y creadas por las docentes, los niños aportan mínimamente con algunos toques de pintura o lentejuelas pegadas en un espacio que previamente la docente determinó.

Todos estos factores afectaban de manera contundente el ambiente de aprendizaje, los niños avanzaban en el espacio con posibilidades de expresión reguladas, normas sociales impuestas mas no analizadas, se ubicaban en sillas orientadas al tablero omitiendo el contexto real que les rodeaba y que era aún más rico en conocimientos, como lo menciona (L´Ecuyer, 2012) "el asombro, es esa emoción transcendental, un sentimiento de admiración que hace que uno se detenga en la belleza de las cosas pequeñas, en los detalles de lo cotidiano que, atravesados por dicha emoción, se hacen sorpresivamente extraordinarios" esta capacidad de asombro y motivación se veía relegada y omitida, por un afán de completar hojas y cuadernos que hicieran tangible el proceso de las niñas y niños; de igual manera las niñas y niños se desplazaban en constantes filas o "trencitos" que más parecían filas de desfile militar, tenían posibilidad de expresarse gráficamente solo cuando la maestra lo decidía, pero esta actividad también estaba sometida a un diseño de fichas que debían completar, bien fuera coloreando o decorando, (Lowenfeld) menciona: "una vez condicionado a los libros o fichas de colorear, un niño tendrá dificultades para gozar de la libertad de crear"; estos factores influyen de manera determinante en un ambiente de aprendizaje educativo, cohesiona la acción natural de las niñas y niños y de igual manera la construcción del conocimiento; la lúdica y el juego suponen ser principios rectores en la educación pero la ausencia de estos llevan a la desidia y el aburrimiento en el preescolar

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A partir de la observación previa e intervención inicial de la población bajo estudio, se determinó la necesidad de diseñar un proyecto pedagógico que atendiera los procesos de desarrollo propios a estimular en las niñas y niños de 3 a 4 años; el grupo contaba con características que manifestaban la necesidad de encaminar en un proyecto de les permitiera sentirse cómodos y a gusto mientras continuaban explorando e incrementando sus conocimientos. Es así como se plantea la pregunta de investigación: ¿cómo lograr el desarrollo integral a partir de experiencias sensoriales, artísticas y estéticas que a su vez atiendan a las necesidades de la primera infancia y el currículo institucional?

NAVEGANDO POR LA EXPERIENCIAS

Para el desarrollo del proyecto se fundamentó la experiencia bajo el contexto de la metodología investigación acción e investigación cualitativa (Sampieri, 1991), estas perspectivas de indagación favorecieron la comprensión del contexto de acción de manera holística y humanista; obteniendo como resultado inicial la caracterización del grupo bajo estudio, esta sirvió como instrumento para el diseño del Proyecto Pedagógico de Aula denominado: ARTelier, el cual transversalizaba los contenidos curriculares y las estrategias lúdico pedagógicas basadas en el arte.

Surge entonces la propuesta de realizar lectura de artistas locales y mundiales iniciando por la presentación de sus obras, estas eran previamente elegidas según el tema a tratar, ejemplo de ello: el artista Tony Orrico quien con el uso de sus contornos bilaterales corporales genera círculos trazando el movimiento del cuerpo al girar sobre su propio eje ubicado boca abajo sobre un lienzo de papel de grandes proporciones y un carboncillo como herramienta grafomotora, este performance sirvió para vincular el tema del círculo, el cual correspondía al primer contenido

relacionado con las figuras geométricas en el plan de estudios de la institución bajo estudio, las niñas y niños visualizaron la obra y seguido a esto realizaron el mismo ejercicio usando su cuerpo y el lienzo de papel como escenario de aprendizaje. La experiencia sensorial permitió la vivencia del concepto y esto favoreció la integración del mismo, bien lo menciona Malaguzzi, 1996: “En el aprendizaje, el esfuerzo y el placer van juntos”, este es un claro ejemplo de la simbiosis pedagógica entre una actividad exigente pero a su vez placentera, en donde después de la expresión viene el concepto acompañado del sentimiento de realización y dicha por la creación realizada.

Posterior a esta estrategia, vinculamos al artista Jeff Koons y sus esculturas monocromáticas blancas acompañadas de esferas azules metalizadas denominadas “Gazing balls” (2014), las niñas y niños exploraban las obras desde sus receptores sensoriales, realizaban comentarios sobre lo percibido, creaban hipótesis y generaban conexiones con experiencias previas relacionadas con lo visto, seguido a esto se facilitaban recursos plásticos relacionados con la pieza artística los cuales permitían el desarrollo artístico de las niñas y niños desde la expresión y creación.

Estos dos ejemplos muestran la viabilidad e incidencia de la implementación de estrategias lúdico pedagógicas que vinculen el arte y el currículo, cada una de estas exploraron la capacidad creativa de las niñas y niños favoreciendo el vínculo sensorial entre el conocimiento y las experiencias, el valor de los diferentes lenguajes que proyectados desde el arte se hacen plurales y permiten reconocer los proceso de aprendizaje progresivamente sin afán de resultados inmediatos.

Parafraseando a Vea Vecchi (2013), se encuentra un apoyo conceptual en relación al proceso de los ritmos de aprendizaje que desde el arte son aún más visibles, “ Aprender es un proceso de construcción del conocimiento, reconociendo que el conocimiento así producido es inevitablemente parcial, perspectivista y provisional, y no ha de confundirse con la información…la comprensión de los

problemas mediante la experimentación, el ensayo, el error y la prueba son ejercicios que realizan los niños de manera natural", Vecchi menciona a su vez que "la pedagogía de la escucha" utilizada en el arte y filosofía Reggio Emilia (Malaguzzi, 2001), permite reconocer expresiones que narran las niñas y niños, conocer sus procesos de pensamiento desde niveles estéticos y propone como acción de los maestros el ser capaces de leer, sentir, entender y vincular en función del contenido pedagógico.

Cada estrategia se propuso dar respuesta a la necesidad de escucha, expresión y valor ejecutivo del conocimiento, al contextualizarlo en ambientes reales con la esencia del juego, recursos plásticos y valor expresivo. Las niñas y niños tenían el rol protagónico en cada una de las sesiones "sujetos activos de derecho, constructores de su desarrollo social, afectivo y cognitivo, mediado por la interacción que surge de la curiosidad, el interés e inquietudes" (COLCIENCIAS, 2013), eran los encargados de construir los conceptos que orientados por las obras de los artistas los inspiraban a crear elementos personales o colectivos, y la docente tomó su rol de adulta acompañante de crianza, creando escenarios y ambientes propicios para el aprendizaje, realizando investigaciones constantes, consultas, visitas a museos, y buscando contactos con artistas, críticos de arte y exponentes creativos de la ciudad, quienes asistían al salón de clases a compartir experiencias creativas con los infantes, hecho que ampliaba el margen de acción pedagógico trasformando el ambiente de clase en museo o taller creativo.

Los materiales y recursos plásticos también tenían la connotación innovadora y adaptada a las necesidades de los niños, los lienzos de papel eran de dimensiones incluso superiores a cuatro metros, los elementos grafomotores que según (Estrada, 2003) " permiten la regulación de la actividad psicomotora referida al movimiento de la mano y hacen posible el proceso madurativo de los niños, sobre todo cuando se tienen en cuenta y se ponen en marcha obedeciendo a las motivaciones que nacen de su vivencia o momento psíquico", los instrumentos grafomotores utilizados en la investigación incluían brochas, pinceles, carboncillos, telas, acuarelas, vinilos

acrílicos, rodillos, arcilla, arena, Mazapan, sellos, tijeras, espumas, alambre, marcadores de grosores variados y papeles en diferentes gramajes y texturas. Que permitían la expresión de trazos sincréticos, icnográficos, figurativos o abstractos; en diferentes soportes y posiciones (tendido prono, de pie o sedente). A medida que las experiencias trascurrían las niñas y niños manifestaban deseo de conocer más artistas y explorar nuevos materiales para la creación, dichas creaciones también se prestaban para evidenciar los procesos cognitivos y la construcción conceptual de los contenidos curriculares propuestos por la institución.

ARTE EN PRIMERA INFANCIA

El arte es una expresión inherente a las niñas y niños, es una acción estética natural del ser humano que prevalece durante la primera infancia, sin embrago con el trascurrir de los años, esta capacidad de expresión y creatividad se va deteriorando o minimizando, “las escuelas matan la creatividad” afirma Ken Robinson (2009), asesor pedagógico, docente y escritor británico que comprende el papel protagónico del arte en los ambientes educativos; el arte en educación suele resumirse a una clase aparte que busca “enseñar” técnicas y manejo de instrumentos pero que se sale de los contextos reales, como si el arte no se encontrara a diario en las acciones cotidianas. Es precisamente en esa instrumentalización del arte que se pierde la creatividad, se olvida la expresión y se persigue el fin de la “estética” entendida como lo “bello” que corresponde a la valoración subjetiva del profesor.

Definir la estética es una acción osada, el término puede entenderse desde diferentes dimensiones, sin embargo contextualizándolo bajo el marco de acción de la pedagogía constructivista y filosofía Reggio Emilia; “la estética es activadora del aprendizaje promueve la sensibilidad y la capacidad de conectar cosas muy alejadas entre si y si el aprendizaje tiene lugar a través de nuevas conexiones entre elementos muy diferentes, la estética puede considerarse un importante activador del conocimiento” (Vecchi, 2013), el placer estético hace presencia desde la

adecuación física de los ambientes de clase, el diseño de las estrategias lúdico pedagógicas y con los materiales y recursos que se le brindan a las niñas y niños, en esta investigación se hacía una revisión constante de la calidad, veracidad, limpieza y composición de cada elemento dispuesto para los infantes con el fin de alimentar esa dimensión estética que se relaciona con el goce de la creación o expresión que trasmite y emociona; la estética permite ser más sensible al mundo y eso favorece la comprensión en su esencia.

El arte hace que el lenguaje sea amplio y diverso, en esa medida hace que el aprendizaje también lo sea, permite que las niñas y niños asocien una línea a un sonido, o una melodía a una cantidad, que expresen emociones a través del color o incluso que dancen un aroma, todos estos niveles de abstracción parecen incompatibles con el sistema educativo tradicional que busca evaluar con números o evidenciar los resultados de la manera más figurativa posible, sin embargo entender a las niñas y niños no es una tarea fácil, ellos cuentan con un "lenguaje poético" (Vecchi, 2013) que se debe descifrar y respetar, solo así se puede dar prevalencia a la capacidad creadora mientras ellos construyen los conceptos formales. "El arte es una forma de ordenar y reordenar el mundo, lo cual implica en si una problematización, formulación y solución de problemas que permiten hacer conexiones flexibles y poco aceptadas en otras disciplinas" (González, 2011),

El arte se puede clasificar de diferentes maneras según (Garcia, 2011) aplicadas o del espacio: Arquitectura, pintura y escultura (artes plásticas o "del dibujo"), gimnástica, mímica. Acústicas o del sonido: Música, literatura (géneros literarios: lírico, narrativo, dramático, didáctico y oratorio) Mixtas (óptico-acústicas): Danza, declamación, teatro (derivación del arte literario) cinematográfico y otras tantas manifestaciones humanas que incluso son difíciles de categorizar.

Para comprender a modo general los medios de expresión se estructuran de la siguiente manera: Arquitectura (volúmenes y masas), Pintura (color), Escultura (relieve en los cuerpos sólidos), Gimnástica (fuerza muscular), Mímica (expresión

del gesto), Música (sonidos armónicamente combinados), Danza (movimiento rítmico del cuerpo humano), Literatura (la palabra o sonido articulado de la voz humana), Declamación (la palabra y expresión gestual), Teatro y Cinematógrafo (imagen, movimiento y sonido). Esta categorización permite organizar los conceptos y tener una visión holística de las posibilidades de intervención o de disfrutar el arte acorde a las propuestas curriculares y procesos de aprendizaje de las niñas y niños.

CONCLUSIONES

La investigación inicialmente permitió comprender la problemática, abordarla desde la etnografía y pedagogía para caracterizar la población para generar un diseño e estrategias lúdico pedagógicas que fuera pertinente, innovador y acertado, también demostró la posibilidad de articular el arte y el currículo, permitió hacer visibles experiencias pedagógicas dinámicas e innovadoras que correspondían a las características de la primera infancia, se logró hacer del ambiente educativo un escenario diverso, colorido, divertido y expresivo, la investigación logró hacer del desarrollo un proceso holístico capaz de evaluar, entender y valorar a las niñas y niños

En cuanto a sus procesos de destreza motriz y habilidades al realizar los trazos, efectivamente el arte contribuyó a mediar en la Potencialización de sus capacidades, ejemplo de esto fueron todos los ejercicios de manipulación de recursos, materiales y herramientas que dinamizaron la acción pedagógica, donde la innovación y la expresión lideraban el que hacer pedagógico. De igual manera gracias a las conexiones e interacción con el arte que se favoreció el reconocimiento de tendencias artísticas y culturales, su capacidad de sensibilizarse frente a creaciones artísticas, los hicieron más críticos, observadores y creativos.

La propuesta de intervención bajo el marco de la transformación de espacios logro que el impacto trascendiera hasta los padres de familia, a través de una serie encuestas aplicadas, se identificaron comentarios donde relataban su sentir bajo el marco de las experiencias lúdico pedagógicas en los ambientes de aprendizaje.

También comentaban que sus hijas e hijos reconocían obras de artistas que incluso ellos no referenciaban, que estos espacios les permitían vincularse, escucharlos y abrir un ambiente de dialogo bidireccional donde el vínculo afectivo se fortalecía y solidificaba.

Otro logro alcanzado corresponde al desarrollo de las personalidades de las niñas y niños, tales como el pensamiento crítico, el cual les permitía el cuestionamiento constante sobre el porqué y los sucesos de su entorno, permitiendo así que nuevos campos de acción y conocimiento se abrieran a ellos para explorar y aprender nuevas cosas, igualmente los recursos de comunicación avanzaron, lograron no solo de comunicarse con la palabra si no que reconocieron en el lenguaje de señas, en el dibujo, la danza, la música, la arquitectura, los colores y en los trazos de pre escritura herramientas para dar a conocer sus sentimientos, conocimientos y emociones.

El grupo se apropió de conocimientos y sensibilización frente a diferentes ritmos musicales (jazz, música clásica instrumental, salsa y música infantil) dichos ritmos despertaron en ellos diferentes emociones y la capacidad de reconocer que estos podrían ayudarlos según sus necesidades de expresión, ejemplo de ello el identificar que la música clásica instrumental puede ayudarles a tranquilizarse y concentrase en una actividad determinada, de igual manera la salsa y el jazz, como melodías para disfrutar y bailar al igual que la música infantil, la cual recreaba situaciones divertidas con letras sencillas de memorizar, tararear y cantar. Este bagaje musical en la primera infancia ha hecho del grupo, niños y niñas más abiertos a escuchar nuevos ritmos musicales y disfrutarlos sin que todo el tiempo sean las mismas rondas musicales.

Finalmente es posible afirmar que la propuesta abrió un camino de recorrido pedagógico basado en la infancia y su necesidad de expresión y dinámica de ejecución en los ambientes educativos, se consiguió sistematizar las experiencias en registros fotográficos que develaban los avances y salir de los cuadernos y fichas

de actividades; las niñas y niños eran los protagonistas del proceso, los creadores del material, de los dibujos y de los ejercicios o actividades propuestas. Fue posible pensar un espacio que atendiera a las necesidades del currículo pedagógico sin olvidar la esencia de la primera infancia, los niños merecen una educación de calidad, dinámica, plurilingúistica y estética.

REFERENCIAS

Argos, A. d. (19 de Enero de 2014). *Alejandra de Argos.* Obtenido de Jeff Koons - Gazing Balls: http://www.alejandradeargos.com/index.php/es/completas/8-arte/21-impactante-gazing-balls

COLCIENCIAS. (2013). La investigación como estrategia padagógica con aultas(os) acompañantes de crianza . En COLCIENCIAS, *Caja de herramientas para la estrategia de formación de adultos acompañantes de crianza con enfasís en la formación y desarrollo el espíritu crítico y cientifico en la primera infancia* (págs. 1,2). Bogotá: COLCIENCIAS.

Colombiano, M. d. (31 de Mayo de 2013). *Ministerio de Educación Nacional COLOMBIA* . Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-85243.html

Estrada, M. d. (2003). La grafomotricidad como proceso neurolingüístico. En M. d. Estrada. Málaga: Aljibe.

Garcia, M. J. (2011). *Avizora.* Obtenido de Atajo, perioismo para pensar: http://www.avizora.com/publicaciones/arte/textos/0046_arte%C2%AD_definicion_acerca_del_arte.htm

Gobierno Nacional, R. d. (2 de Agosto de 2016). Ley 1804 . *Desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre"*. Bogota, Cundinamarca, Colombia.

González, M. d. (2011). El arte en las escuelas no es juego de niños. *Revista e artes visuales ERRATA# n° 4 , pedagógia y eucación artística*, 29.

Jimenez, C. A. (2003). Lúdica, caos y creatividad. En C. A. Jimenez, *Lúdica, caos y creatividad* (pág. 155). Bogotá: UMBRAL.

John Dewey. (1896). Obtenido de Red de Profesionales de la Educación : http://pedagogia.mx/john-dewey/

L´Ecuyer, C. (2012). Educar en el asombro. En C. L´Ecuyer, *Educar en el asombro.* Barcelona: Plataforma Editorial .

Lowenfeld, V. (1965). La importancia el arte para la educación. En FrReeman, *Psicologia de las materias escolares y evaluación.* Buenos Aires : paidos.

Malaguzzi, L. (2001). La educación infantil en Reggio Emilia. En L. Malaguzzi, *La educación infantil en Reggio Emilia* (pág. 30). Barcelona: OCTAEDRO - ROSA SENSAT.

Malaguzzi, L. (2013). Arte y creatividad en Reggio Emilia. En V. Vecchi. Madrid: MORATA.

Maria Elena Garcés Sierra, M. E. (2013). Proyectos de aula. En M. E. Maria Elena Garcés Sierra, *Caja de herramientas para la estrategias de formación de adultos acompañantes de crianza con énfasis en la formación y desarrollo del espíritu crítico y científico en la primera infancia* (págs. 133,134). Bogotá: COLCIENCIAS.

MEN, M. d. (2009). Desarrollo Infantil y Competencias en la primera infancia. En MEN, *Articulo 10* (pág. 8). Bogotá: Revolución Educativa, Colombia Aprende.

MEN, M. d. (2016). *Derechos Basicos de Aprendizaje.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Orrico, T. (2018). *tonyorrico.com*. Obtenido de https://tonyorrico.com/

Robinson, K. (2009). El elemento. Barcelona: Conecta.

Sampieri, R. H. (1991). Metodologia de la investigación. En C. F. Roberto Hernandez Sampieri. Ciudad de Mexico: Mc Graw Hill Education.

Vecchi, V. (2013). Arte y creatividad en Reggio Emilia. En V. Vecchi, *Aprendizaje y conocimiento* (págs. 43,44). Buenos Aires : MORATA.

15.

GIMNÁSTICA DEL TALENTO.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES EN ENTORNOS SOCIOLABORALES

María Jesus Vitón de Antonio. Luis Poveda Crespo

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España

RESUMEN

El presente artículo ofrece un acercamiento y una visión general de la investigación realizada sobre el aprendizaje y desarrollo de competencias que configuran “talento” en entornos sociolaborales denominada “Gimnástica del Talento”.

La metodología de aprendizaje propuesta en el modelo permite una transformación y mejora progresiva de las habilidades asociadas a la actividad profesional que se desarrolla en las Familias Profesionales de Comercio y Marketing y Gestión Comercial y de Ventas, desplegadas por el Instituto Nacional de Cualificación profesional(INCUAL). Se presenta una innovación conceptual; primero al desagregar las actividades y tareas que se realizan en el desempeño de la profesión “Modelo de los Nueve Pasos”, segundo; asociar las competencias críticas y prioritarias en cada uno de los pasos propuestos en el modelo y tercero; diseñar un programa de ejercicios para el entrenamiento de cada una de las competencias asociadas. Los resultados de la investigación nos indican que el enfoque de ejercicios propuesto y la triangulación realiza entre las actividades y tareas a desempeñar, las competencias y el conocimiento de las técnicas de entrenamiento son altamente satisfactorios al proporcionar una reducción en el tiempo de

aprendizaje por la propia experiencia y mejorar los indicadores de resultados pre y post.

Palabras clave: Talento. Competencias críticas. Desarrollo de habilidades. Modelo de aprendizaje.

1. Introducción

La noción de competencia, tal como es usada con relación al entorno sociolaboral, se sitúa a mitad de camino entre los saberes, los conocimientos y las habilidades; numerosos autores, proponen en el concepto de competencia los dos caminos, el camino del conocimiento y el camino de las habilidades, y añaden un tercero, el camino de la actitud, entendida como la disposición del individuo por querer hacer, así, entendida, la competencia es inseparable de la acción, actitud, pero exige a la vez conocimiento para hacer y un hacer con habilidad.

Podemos entender, a la competencia como un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

Lo anterior implica que la competencia no proviene de la aprobación de un currículum escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas. Este conocimiento es necesario para la resolución de problemas no es mecánicamente transmisible; algunos autores lo llaman "conocimiento indefinible" y es una mezcla de conocimientos tecnológicos previos y de experiencia concreta que proviene fundamentalmente del trabajo en el mundo real.

La definición de las competencias, y obviamente su aprendizaje, exigen entonces acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, se adquieren en trayectorias que implican una combinación de educación

formal, aprendizaje en el trabajo y, eventualmente, educación no formal. (Gallart y Jacinto, 1995.)

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, inteligencia aplicada, talento para la acción. (Marina J.A., 2010).

2. OBJETIVOS

La investigación realizada proporciona respuestas a las actuales disposiciones y prospectivas definidas por el Instituto Nacional para las Cualificaciones Profesionales (INCUAL) y en concreto, para las Familias Profesionales de Comercio y Marketing y Gestión Comercial y de Ventas.

Las cuestiones previas más significativas para planificar las actividades de desarrollo competencial:

- Primera cuestión; ¿es posible que se pueda definir, construir y materializar una estructura sistemática para entrenar las competencias y habilidades asociadas a las familias Profesionales descritas?

- Segunda cuestión; ¿por qué medio o instrumento se puede identificar de manera pertinente el perfil actual de competencias del individuo en ese entorno sociolaboral concreto?

- Tercera cuestión; ¿el modelo propuesto GIMNÁSTICA DEL TALENTO (GT) puede capacitar más positivamente y mejorar los indicadores de rendimiento en los individuos objeto de investigación, puede aportar una mejor respuesta a las demandas y requerimientos del entorno sociolaboral?

La investigación, concreta dos **objetivos generales**:

- Analizar y diseñar una herramienta de medición e identificación de las competencias críticas para el desempeño efectivo de la actividad recogida en las Familias Profesionales elegidas.

- Contrastar, estudiar y evaluar la efectividad del entrenamiento al desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para desempeñar la actividad profesional de manera efectiva en entornos laborales.

3. MÉTODO

El enfoque metodológico del estudio se plantea de tipo analítico y cuasi-experimental, un proceso exploratorio con el fin de concertar en instrumentos operativos y de concreción material, un control de constancia sobre todas aquellas variables extrañas o contaminadoras que pudieran actuar conjuntamente con la variable independiente, produciendo un resultado sesgado en la variable dependiente, aunque sin aleatorización ni grupo control ya que el grupo estaba previamente formado.

Se utiliza una triangulación de diferentes métodos de carácter cualitativo, como el estudio Delphi, el Panel de Expertos y de carácter cuantitativo como la construcción del cuestionario competencial habilidades básicas comerciales.

- En un primer paso, se identificaron desde un punto de vista teórico las competencias clave para el éxito en las Familias Profesionales elegidas, ya que tienen una alta demanda de profesionales.

- El segundo paso, es la integración de esas competencias en la propia actividad profesional (desempeño), mediante Focus Group y panel de expertos, y se concretan indicadores de rendimiento cuantitativos y

cualitativos.

- El tercer paso, es identificar el nivel o grado de competencia actual en los sujetos objeto de investigación mediante el diseño de un cuestionario (HABACO).

- El cuarto paso, es el entrenamiento operativo. Aplicación de GIMNÁSTICA DEL TALENTO como modelo de entrenamiento, en función de los niveles de competencia.

- El quinto, y último paso, es volver aplicar el cuestionario para validar pre y post

A continuación, se presenta de forma gráfica.

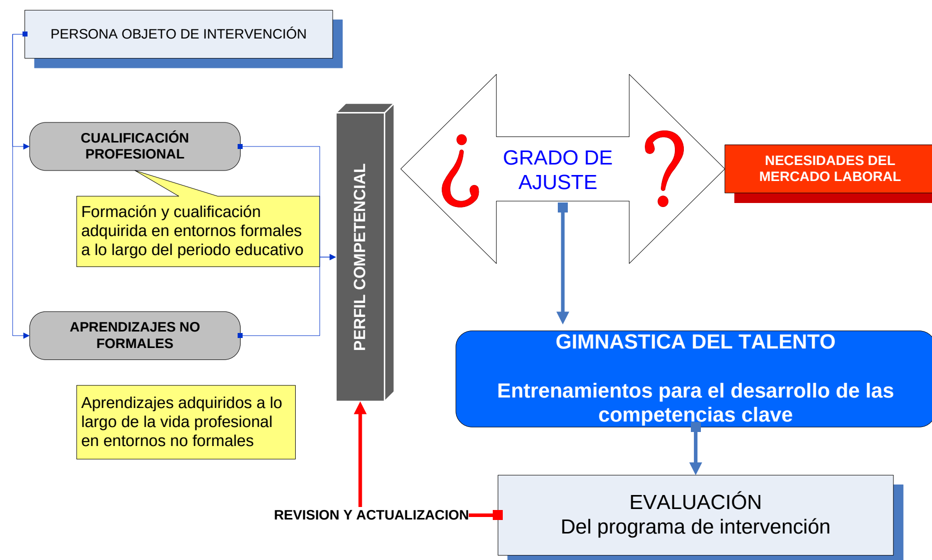


Figura 1. Metodología general. Fuente: Elaboración propia.

Se considera imprescindible contrastar lo enunciado en los diversos textos consultados, con entrevistas a fuentes directas de diversa procedencia, para garantizar la confiabilidad de la información. Se realizan entrevistas estructuradas y técnicas cualitativas grupales con responsables de Recursos Humanos para identificar la demanda del mercado sociolaboral de estos perfiles profesionales.

Dentro de las metodologías cualitativas destacar la utilización de Panel de Expertos (basado en focus group). Esta metodología constituye una técnica de investigación cualitativa ampliamente difundida en diversos ámbitos de la investigación en psicología, pedagogía, sociología y campos del marketing.

4. RESULTADOS

La Gimnastica del Talento como metodología para desarrollar competencias presenta como innovación la creación del Mapa de Competencias que realiza una triangulación entre actividades, las competencias en cada una de las actividades y la propuesta de desarrollo para cada actividad/competencia.



Figura 2. Adaptación propia.

Los resultados obtenidos en la investigación podemos resumirlos en:

- Conseguir diseñar, implantar y evaluar un modelo de entrenamiento y desarrollo de 18 Competencias necesarias para el desempeño efectivo de la actividad socio laboral analizada. Estas competencias son:
    - Competencia 1. Sensibilidad interpersonal
    - Competencia 2. Energía
    - Competencia 3. Atención al Cliente
    - Competencia 4. Control Emocional

    - Competencia 5. Tenacidad
    - Competencia 6. Iniciativa
    - Competencia 7. Escucha Activa
    - Competencia 8. Observación
    - Competencia 9. Visión de Negocio
    - Competencia 10. Argumentación e Impacto
    - Competencia 11. Persuasión
    - Competencia 12. Negociación
    - Competencia 13. Resolución
    - Competencia 14. Toma de Decisiones
    - Competencia 15. Orientación al Logro
    - Competencia 16. Planificación y Organización
    - Competencia 17. Adaptación al Cambio
    - Competencia 18. Networking
- Los resultados apuntan que el modelo de intervención Gimnástica del Talento van en la línea propuesta por el panel de expertos mostrando mejorías tras la intervención entre el grupo pre y el grupo post claramente significativas.
- La propuesta de intervención Gimnastica del Talento, afecta a los componentes básicos de las competencias;
    - el saber; al incorporar nuevos constructos y conocimientos relacionados con cada competencia,
    - la habilidad, al repetir y aplicar ejercicios de entrenamiento que permiten un reforzamiento y adquisición temprana de las mismas.
    - la actitud, al mejorar la autoestima y la confianza en sí mismos por las mejorías en indicadores de rendimiento.

4.1. Modelo de los Nueve Pasos.

Durante 2017 se llevó a cabo la implantación de Gimnástica del talento a una población objeto de estudio, el grupo para el análisis de los resultados se segmento

en; Genero (hombre, mujer), experiencia profesional (menos de 1 año, de 1 a 3 años y más de 5 años), Formación (básica, estudios medios, estudios universitarios).

Los ejercicios que se aplicaron es la variable independiente del estudio (A), que está vinculada al desarrollo de las competencias y de las habilidades y el nivel de rendimiento profesional que realizan como la variable dependiente (B).

Se propone un modelo de intervención, **el modelo de nueve pasos** que parte del principio de que independientemente del producto o servicio que el individuo tenga en la organización en la que se encuentre, tiene que realizar nueve etapas o pasos, en mayor o menor medida para el desempeño de la actividad.

Debe hacer actividades ANTES de mantener la relación con su interlocutor, antes de relacionarse con él en el proceso de interacción comercial; Paso1 (Preparase) y Paso 2 (Concertar el encuentro). Las actividades que debe realizar DURANTE el proceso de interacción son; Paso 3 (Toma de Contacto o Encuentro) Paso 4 (Sondear, analizar necesidades), Paso 5 (Argumentar, captar el interés), Paso 6 (Negociar, solventar posibles diferencias) y Paso 7 (Cerrar el acuerdo, si es posible o posponer para otra ocasión). Las actividades que debe de realizar DESPUÉS de la interacción son; Paso 8 (Autoevaluación, identificación de puntos fuertes y áreas de mejora) y Paso 9 (definir un Seguimiento de la actividad).

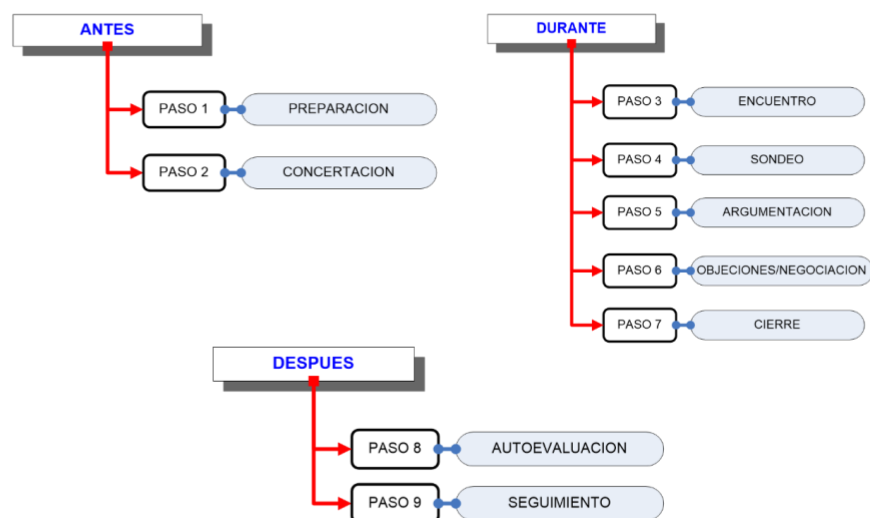


Figura 3. Modelo de Nueve Pasos. Adaptación propia

La organización final del Mapa de Competencias en relación con cada uno de los Nueve pasos es la siguiente; (se identifican las competencias críticas para la actividad y competencias prioritarias). Se desarrollan y aplican los ejercicios propuestos parta cada una de las competencias “Gimnastica del Talento” y se evalúan los resultados.

ESCALON PROCESO VENTA		ANTES		DURANTE					DESPUES	
METACOMPETENCIA	COMPETENCIA	PREPARACION	CONCERTACION	ENCUENTRO	SONDEO	ARGUMENTACION	OBJECIONES	CIERRE	AUTO EVALUACION	SEGUIMIENTO
RELACION	SENSIBILIDAD INTERPERSONAL									
	ENERGIA									
	ATENCION AL CLIENTE									
AUTO-DOMINIO	CONTROL EMOCIONAL									
	TENACIDAD									
	INICIATIVA									
PERCEPCION	ESCUCHA ACTIVA									
	OBSERVACION									
	VISION DE NEGOCIO									
INFLUENCIA	ARGUMENTACION/IMPACTO									
	PERSUASION									
	NEGOCIACION									
DECISION	RESOLUCION									
	TOMA DE DECISIONES									
	ORIENTACION AL LOGRO									
ORGANIZACIÓN	PLANIFICACION									
	ADAPTACION AL CAMBIO									
	NETWORKING									
	RELACION CRÍTICA									
	RELACION PRIORITARIA									

Figura 4. Mapa de competencias. Adaptación propia

5. CONCLUSIONES.

El trabajo se suma a los anteriores que (Guerrero, 1999) ofrecen los principales hallazgos sobre el papel que juegan las competencias profesionales como clave para la obtención de empleo estable y de calidad alcanzando los siguientes resultados:

1. El diseño combinado de Focus Group, Panel Expertos y Metodología Delphi nos ha permitido construir un escenario fortalecido con relación a

los requerimientos competenciales actuales en el entorno sociolaboral objeto del estudio.

2. El Modelo de los nueve pasos aporta el Mapa de Competencias con una visión holística que ayuda a potenciar y dinamizar nuevas actuaciones en este ámbito de estudio.

3. Los ejercicios aportan una personalización del desarrollo competencial ajustado a los requerimientos del entorno y del propio individuo.

4. Los datos obtenidos indican que hay una reducción importante del tiempo de aprendizaje en sujetos con menos experiencia en el sector.

5. Se ha logrado la comprensión y descripción del estado actual en esta área, mediante un exhaustivo análisis de los modelos de formación continuada, certificación profesional y modelos actuales de entrenamiento y que convergen en la aplicación sistemática de ejercicios de desarrollo competencial y que se configura en uno de los componentes de innovación sobre otras investigaciones llevadas a cabo con anterioridad. La "Gimnástica del Talento" ha aportado mejoras entre el grupo pre y post intervención con diferencias en casi todas las competencias.

6. La Gimnástica del Talento puede capacitar mejor a los profesionales del sector y aportar respuestas a las demandas del mercado socio laboral. Los resultados son concluyentes en cuanto a la posibilidad de transferencia a otros entornos como la formación dual o certificados de profesionalidad al destacar la importante mejoría en el rendimiento en individuos con menos experiencia profesional.

La evidencia empírica indica claramente, que la "Gimnastica del Talento" como modelo incrementa la eficacia en el desempeño profesional. Los indicadores de rendimiento, la eficiencia en cuanto al incremento de satisfacción, el ahorro de tiempos y de recursos, son positivos tras la intervención, con todo lo que ello supone para las administraciones y organizaciones en general.

En formación continuada en entornos no formales, generalmente se considera que un programa de intervención es menos costoso si requiere de un menor número de sesiones formativas, que estas puedan ser en grupo o individuales, según la necesidad, y que para la propia organización y para el propio sujeto requiera un menor esfuerzo social de dedicación frente a la familia, ocio u otras actividades, es decir, que permita una mayor conciliación.

Todos estos criterios, basados en la valoración aditiva de las ventajas de la intervención de la Gimnástica del Talento, frente a otras intervenciones son fundamentales para el desarrollo adecuado de la actividad profesional según muestra los datos de la investigación realizada.

6. Referencias

Gallart M.A.y Jacinto C., (1995). *Competencias Laborales: Tema Clave En La Articulación Educación-Trabajo. Publicado con autorización de los editores. Tomado del Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID-CENEP, Año 6 Nº 2. Publicado en diciembre 1995 en Buenos Aires (Argentina).

Guerrero Serón A., (1999). *El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre la formación y el empleo*. Revista Complutense de Educación. Vol 10 nº 1 135-360

Marina J.A., (2010). La Educación del Talento. Ed. Ariel. Barcelona

16.

UNA APUESTA DE CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA EN COLOMBIA: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA IMPLÍCITA EN LOS PROGRAMAS ANALÍTICOS DE CURSO (PAC) DEL ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA DE LAS LICENCIATURAS A DISTANCIA:

Riyid Yasmira Cante Soriano, riyid.cante@iberoamericana.edu.co
Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia
Leidi Yoana Zamudio Garnica, lzamudio@iberoamericana.edu.co
Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Resumen:

La presente ponencia tiene como fin dar a conocer la reflexión alrededor de la temática de educación inclusiva en Colombia desde el proyecto de investigación docente, en la Corporación Universitaria Iberoamericana, el cual busca conocer ¿Cómo los Programas Analíticos de Curso (PAC) del área de formación profesional específica de las Licenciaturas a Distancia responden a una propuesta de Educación inclusiva desde el marco del Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana PIEI? investigación que es de enfoque cualitativo de tipo documental. Con el fin de garantizar una educación superior de calidad atendiendo a la diversidad de su contexto.

Palabras claves: Syllabus, Educación Inclusiva, discurso en atención a la diversidad, Proyecto educativo Institucional, Ajustes Razonables, calidad en educación superior.

Introducción

“No pienso auténticamente si los otros tampoco piensan.
Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros…”
Paulo Freire

¿Cómo los Programas Analíticos de Curso (PAC) del área de formación profesional específica de las Licenciaturas a Distancia responden a una propuesta de Educación inclusiva desde el marco del Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana PIEI? esta es la pregunta de investigación que hoy nos convoca, para ello queremos compartir con ustedes lectores y lectoras las experiencias vividas por las autoras, que las trae y requiere a este escrito, la convicción que ha sido y serán el lograr mejorar los procesos y acciones que se dan alrededor de la atención a la diversidad, paralelo a ello la preocupación por optimizar el acceso, permanencia y promoción de la diversidad en la Educación Superior en la modalidad a Distancia desde un marco de educación inclusiva Superior con calidad en Colombia.

Para ello, queremos compartir con ustedes dos investigaciones que se desarrollaron en la Corporación Universitaria Iberoamericana en 2017 y cuyas preguntas y resultados dan lugar a la problemática qué nos ocupa en 2018

El Punto de partida

La primera, El discurso pedagógico sobre discapacidad de los docentes de las licenciaturas de la Corporación, esta investigación surgió de la pregunta ¿Cuáles son los discursos sobre discapacidad que tienen los docentes de los programas de las Licenciaturas de Pedagogía Infantil y Educación Especial a distancia nacional de la Corporación? para lo cual se establecieron los siguientes objetivos, indicando por el analizar los discursos sobre discapacidad que poseen los docentes de los programas de las licenciaturas en las asignaturas del componente de desempeño profesional y didáctico, para logarlo se debían seguir unos pasos básicos, en primera instancia 1. Identificar los discursos que tienen los docentes en torno a

discapacidad y segundo 2. Describir los discursos que tienen los docentes en torno a discapacidad, las dos acciones en las asignaturas del componente de desempeño profesional y didáctico de las licenciaturas de la Corporación en modalidad a Distancia durante el segundo semestre académico del año 2016.

Este trabajo de investigación se realizó bajo una metodología de enfoque cualitativo, con técnica de análisis de discurso y la construcción de la matriz basada en el modelo pentadimensional usado por Martínez, Uribe, & Velázquez en 2015 dentro de ella las investigadoras definieron cinco dimensiones de análisis las cuales son: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética alrededor de las cuales se realizó el análisis e interpretación de los discursos. Dentro de esta investigación se revisaron 224 tele clases de 10 docentes grabadas durante el segundo semestre del 2016. Como resultados de la investigación se aportó a la reflexión sobre la construcción social del concepto de discapacidad en la comunidad educativa de la Corporación y el papel del docente como educador social y sus funciones dentro de los escenarios educativos.

Desdés allí se reflexionó que el saber pedagógico es un problema prioritario para abordar en educación superior, ya que comprenderlo nos permite explicar las dinámicas educativas y los procesos pedagógicos (Gonzáles & Ospina, 2013). Por lo cual la figura del docente universitario y todo lo que él representa es importante, porque impacta, y aporta en la construcción de la sociedad, los contenidos del saber se trasladan a sus prácticas pedagógicas y por ende a sus discursos. Desde allí que se considera útil leer los discursos para leer la realidad social porque al identificar y describir estos discursos se puede clarificar una realidad (…) en cuanto "nos permite entender lo discursivo como un modo de acción". (Santander, 2011, pág. 209) quien plantea su discurso como una realidad social, dando importancia al estudio de la cognición, la comunicación y la interacción, le da un sentido al discurso como "acontecimiento comunicativo" o "evento comunicativo" (Van Dijk, 2016) y dentro de este, hacen parte las interacciones conversacionales, los textos escritos, los gestos asociados, las imágenes o cualquier otra bimensional o significación semiótica o multimedia, por ello la preponderancia y relevancia de la realización de esta investigación, de los resultados y conclusiones que de ella surgieron.

Resaltándose que una vez diligenciada la matriz de registro se identificaron 30 tele clases a las cuales se le realizó un análisis semántico – pragmático. Donde se pudo establecer que todos los discursos tienen en si una dimensión instructiva porque trasmiten informaciones precisas sobre discapacidad: contienen una dimensión afectiva porque intentan sensibilizar hacia la discapacidad, hacen comprender al estudiante la situación del otro sensibilizando hacia las necesidades educativas especiales. Varios de los discursos valoran positivamente la discapacidad. Igualmente, los discursos analizados contienen una finalidad social por que conllevan a un compromiso con la atención a la diversidad, cumpliendo una función conativa que exhorta y promueve la cultura de la inclusión. Se pudo identificar también, que varios de los docentes explicitan una intención ética desarrollando contenidos morales entorno a la discapacidad y los valores, promoviendo el respeto a la diferencia y la convivencia. Se pudo establecer que la mayoría de los discursos son coherentes con las políticas de atención a la diversidad que contiene el proyecto educativo institucional de la universidad y que atienden a políticas y lineamientos emanados del Ministerio de Educación Nacional y demás entes Nacionales.

Como aporte a la Corporación Iberoamericana, esta investigación, puso de manifiesto que la temática sobre discapacidad debe ser ampliada en las asignaturas de Procesos y Didácticas del componente de formación profesional de las mallas curriculares. Esto con el fin de lograr coherencia con el modelo pedagógico y el PIEI – Proyecto de Inclusión y Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

La segunda investigación: ¿Cómo vamos en educación inclusiva? Los procesos de atención en y para la diversidad en las Instituciones en donde se realiza Práctica Pedagógica I de las Licenciaturas de Educación (Pedagogía Infantil y Educación Especial) modalidad a Distancia de la Corporación Universitaria Iberoamericana, sede Cota. Esta investigación propuso identificar y describir procesos de educación inclusiva que se daban en instituciones ubicadas en 26 departamentos que cubre esta universidad en las dos licenciaturas, desde 750

estudiantes de VI semestre; desde una metodología de investigación cualitativa, tipo descriptivo exploratorio a partir de dos matrices de registro. Lo anterior encaminado a aportar a la reflexión y transformación sobre la educación inclusiva como enfoque y modelo para la formación de formadores que den cuenta de los derechos básicos educativos y de la atención a la diversidad: cuyos o principal objetivo era el analizar el proceso de inclusión educativa en las Instituciones en donde se lleva a cabo el curso Práctica Pedagógica I, de las dos Licenciaturas en la modalidad a Distancia Nacional de la Corporación: Para ello se Identificaron y describieron los procesos de educación inclusiva en las instituciones del País donde se encontraban las estudiantes.

Esta segunda investigación se desarrolló desde las premisas y la perspectiva en las cuales la Pedagogía y la Diversidad, median en el entendimiento de "las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria" (Booth & Ainscow. 2015 p,27), esto, teniendo en cuenta la importancia del rol docente al reconocer la capacidad de aprender y reaprender de todos los estudiantes desde un docente que se piensa constantemente en mejorar su quehacer en pro de atender integralmente a sus estudiantes desde el entendimiento de la diversidad de su aula. Por lo cual se debe considerar que la atención en y para la diversidad incluye a todos, es decir la escuela se convirtió en un espacio en donde cada ser humano tiene cabida y es allí donde se da el concepto según el cual "la inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra" (Booth, & Ainscow. 2015. p, 13).

Desde esta mirada la segunda investigación, luego de realizado el análisis de la matriz se pudo establecer que las instituciones educativas en su mayoría hacen referencia a procesos de inclusión en cuanto al acceso y permanencia de los estudiantes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) pero en cuanto a la flexibilización curricular las adaptaciones apoyos y ajustes razonables no se

evidencian en su quehacer pedagógico, por su parte los docentes en formación refieren que faltan herramientas pedagógicas y conceptuales para generar los ajustes dentro y fuera del aula ya que son escasas: en su mayoría coinciden en respetar las diferencias visibles y no visibles de la población que atienden, respetando sus tradiciones, cultura y lengua, avanzando en el reconocimiento de la identidad cultural y multiculturalidad de Colombia.

Del análisis y reflexiones anteriores se concluyó que atender educativamente a la diversidad, implica que todos los agentes que están involucrados en el proceso educativo a su vez han de estar articulados y deben velar por garantizar los derechos desde el reconocimiento de las diferencias de cada ser y lo que aporta la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento de las prácticas educativas y no como un problema de las misma.

Una mirada hacia dentro

La Educación Inclusiva implícita en los Programas Analíticos de Curso (PAC) del área de formación profesional específica de las Licenciaturas a Distancia: Una apuesta de calidad en Educación Superior de la Corporación Universitaria Iberoamericana, es una mirada hacia dentro de nuestra propia institución y sus dinámicas en aras de mejorar los procesos de atención a la diversidad en educación superior, como lo refieren Ainscow & Miles (2008) la educación inclusiva es:

> Una educación eficaz y de alta calidad para todos, constituye el mayor reto que deben enfrentar los sistemas educativos del mundo entero (…) En algunos países, este enfoque se orienta a la inclusión de los niños con discapacidades en las escuelas generales, pero, en un sentido más amplio, se la entiende como una reforma que “sostiene y acoge la diversidad de todos los educandos” (UNESCO, 2001, p.7).

Esta investigación, por tanto, buscará aportar a la transformación y construcción desde el currículo, entendido este desde la Ley General de Educación Colombiana, Ley 115 de 1994. Quien lo define en el artículo 76. como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que

contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Específicamente se trabajara desde el syllabus¨ entendiéndolo como ese pensar de la institución educativa que se ve materializado en el aula a través de la planeación de cada curso, los objetivos, las metodologías, la definición de los roles de cada uno de los actores en el proceso mismo de enseñanza aprendizaje, las temáticas y conceptos abordados, la evaluación y el proceso de auto mejora que debe ser permeado por los discursos que desde los lineamientos institucionales se den, que para efectos de correlacionarlo con el documento existente en la Corporación lo llamaremos Programas Analítico del Curso (PAC), teniendo en cuenta que:

> El currículo constituye un programa de múltiples actuaciones [1]. En el currículo formal se explicita lo que la institución enseña y lo que los alumnos deben aprender. Algunos lo han denominado 'currículo ficticio' [2]. Se trata del currículo normativo, el que se publicita en el Boletín Oficial del Estado. Define solamente una parte –menor según algunos autores– de todos los procesos de aculturación social y profesional del estudiante. El currículo real lo constituye todo lo que los alumnos han llevado a cabo realmente, en tanto que el currículo aprendido y evaluado es aquel en el que se recogen los logros alcanzados por los alumnos y son evaluados por la institución. Constituyen los resultados del aprendizaje que en la actualidad se definen como competencias adquiridas. (Prat-Corominas, Oriol-Bosch, 2011. p141)

Estos Programas Analíticos del curso, tiene una función de establecer un contacto entre estudiante y docente para así cumplir los objetivos propuestos desde un inicio de cada curso, definir las responsabilidades en un proceso de enseñanza aprendizaje y los roles, por ello para la construcción de estos es importante saber que no existe un modelo establecido, pero si debe cumplir con una estructura básica, que no se debe convertir en un listado de información sino al contrario que se refleje formas de enseñar, exponer los conceptos y contenidos

e incentivar a los estudiantes para su participación, al igual que la valoraciones de sus aprendizajes, todo en relación con los lineamientos institucionales.

Coherente con ello para la universidad iberoamericana en su PIEI (Proyecto De Inclusión Y Educación Iberoamericana) el syllabus es tomado como:

> El Programas Analíticos de Curso (PAC), que son los Syllabus o Cartas Descriptivas del Curso. El PAC involucra el contenido (conocimientos, prácticas y problemas), los requisitos, las estrategias pedagógicas, las estrategias de evaluación, la bibliografía, los créditos académicos asignados y el Área a la cual está adscrito, así como el Componente (Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana, 2016, pág. 26).

Por lo tanto, esta investigación buscara primero determinar cómo los Programas Analíticos de Curso. PAC responden a una propuesta inclusiva de la Corporación Universitaria Iberoamericana desde el marco del Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana PIEI., para ello deberá, primero Identificar dentro del PIEI las categorías de análisis desde el marco de la educación inclusiva segundo, explorar los Programas Analíticos de Curso. PAC del área de formación profesional específica, en los componentes lúdico, didáctico, desarrollo humano y desempeño profesional de las dos licenciaturas. Y finalmente Contrastar la congruencia de los elementos que proclama el Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana PIEI con los Programas Analíticos de Curso. PAC por medio de las categorías de análisis enmarcados en los enfoques teóricos.

Esto con el fin último de brindar herramientas prácticas y teóricas a los docentes en formación de las dos licenciaturas en atención en y para la diversidad desde un marco de derechos humanos, derechos básicos de aprendizaje y Diseño universal de aprendizaje .Entendiendo que el currículo es el llamado a lograr el difícil equilibrio de dar respuesta a lo común y lo diverso, ofreciendo unos aprendizajes universales para todos los estudiantes, que aseguren la igualdad de oportunidades, pero dejando, al mismo tiempo, un margen de apertura suficiente para que las escuelas definan los aprendizajes necesarios para atender las necesidades educativas de su alumnado y los requerimientos del contexto.

En el mismo sentido es importante pensar que "el currículo actual está siendo pensado en orientar respuestas flexibles en contextos educativos diversos" (Posada, Marín y Gómez. 2015, P 200). Por lo cual. el reto que se propone es arduo, sin embargo, el primer eslabón en este cambio es la afirmación y la determinación en la cual la educación inclusiva es un factor determinante en la construcción de una sociedad más justa y equitativa que permitirá el cierre de brechas de desigualdad y en este caso la Corporación Universitaria Iberoamericana ya ha dado un gran paso con la construcción del PIEI , al respecto la Corporación ha tenido y debe tener presente los Lineamientos De Calidad para las Licenciaturas En Educación en donde se refiere que los contenidos curriculares de los programas en licenciaturas debe presentar una estructura curricular pertinente y flexible, y hacer explícita su articulación e integridad para la comprensión, apropiación y desarrollo de las competencias de la profesión del maestro - enseñar, formar y evaluar, buscando la debida articulación entre ellas y las disciplinas del área básica y fundamental en la cual se inscribe el programa.

Por tanto, el maestro ante todo debe estar comprometido con la enseñanza de la disciplina, el aprendizaje de sus estudiantes y su formación integral, además de comprender qué es lo que va a enseñar, conocer el contexto donde lo va a enseñar y precisar cómo debe enseñarlo para lograr la comprensión y apropiación de lo que va a enseñar. Todo esto desde el análisis de coherencia y congruencia entre los propósitos de la formación, el desarrollo de las competencias y el perfil del egresado y lo fines y principios de la institución.

Si es o no pertinente, construir un currículo para la educación inclusiva, o si solo se requiere replantar lo curricular dentro de las instituciones educativas con el fin de dar respuestas a la población que se atiende, es imperativo y necesario avanzar en la comprensión y magnitud de lo que implica la atención a la diversidad y desde allí construir un currículo flexible "El hablar del syllabus se plantea como una nueva concepción de cómo se piensa, prepara y ejecuta la docencia a nivel universitario" (Jerez. O, Hasbún H, Rittershaussen, K .2015. p.29)

Otro aspecto que se tiene en cuenta en la investigación es como la iberoamericana acoge su modelo pedagógico y como se relaciona con los Programas analíticos de curso PAC.

> modelo pedagógico soportado en el constructivismo, es éste el que guiará el curso y el desarrollo de las prácticas formativas en la institución, y se hace pensando en que esta elección traerá unas implicaciones directas sobre la dinámica del currículo, las competencias y objetivos inmersos en sus syllabus (Programas Analíticos de Curso – PAC), las estrategias de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, los modos de valorar los desempeños y desarrollos particulares de los estudiantes en su proceso de formación. (Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana, 2016, pág. 24)

Ahora bien, en Colombia con la ley 30 del 1992 para la educación superior se establece los diferentes niveles de formación y estos deben incluir los tres niveles de formación el disciplinar, profesional y transversal los cuales están regidos bajo una legislación educativa vigente, partiendo de esto nos enfocaremos en el área de formación profesional de las dos licenciaturas:

> Área de formación, Dominio estructurado del conocimiento que determinan las secuencias y rutas curriculares de acuerdo con la relevancia de los conocimientos asociados a los planes de estudios de los programas.
> • Área de formación disciplinar específica: Brinda la formación profesional requerida en sus diferentes ámbitos de actuación (problemas que aborda el ejercicio profesional y que investiga la profesión con sus propias prácticas). Imparte como eje de formación el objeto de estudio de la profesión (Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana, 2016, pág. 25)

Consecuentes con el objetivo de la investigación queremos dar a conocer que está se desarrolla desde la metodología de investigación cualitativa de tipo documental, entendida como:

> la que se realiza, como su nombre lo indica, apoyándose en fuentes de carácter documental, esto es, en documentos de cualquier especie. Como subtipos de esta investigación encontramos la investigación bibliográfica, la hemerográfica y la archivística; la primera se basa en la consulta de libros, la segunda en artículos o ensayos de revistas y periódicos y la tercera en documentos que se encuentran en los archivos, como cartas, oficios, circulares, expedientes, etcétera. (Behar 2008, pág.20).

Siendo el fin de la investigación documental el poder alcanzar un nuevo conocimiento crítico sobre el problema a investigar orientando nuevos procesos investigativos, buscando aportar y dar respuesta a interrogantes mediante la búsqueda de documentos que a partir de la identificación, selección y profundización pueda ampliar un tema abordado, teniendo en cuenta esto, la búsqueda de información es un proceso reflexivo, organizado y estructurado que en su búsqueda quiere obtener nuevos conocimientos y explicar el objeto centro de investigación propender a dar solución a problemáticas cuestionamientos dentro de los procesos investigativos.

En esta búsqueda el investigador desarrolla una construcción gradual del conocimiento intelectual, contextual y social que se vive en la cotidianidad. Al respecto, (Hoyos 2000) la investigación no es solo un acto con una serie de elementos que cumplen una función, sin estar relacionadas entre sí, al contrario, es un proceso que cumple con una función y tiene unos pasos que van congruentes entre sí para poder alcanzar el fin dentro de la investigación.

> Hay que buscar otras lógicas y otras perspectivas, trabajar sobre el acervo documental recogido para mirarlo desde otro lugar y con otros objetivos; buscar diferentes matices antes no tenidos en cuenta y penetrar en los textos para "hacerlos hablar" desde su propia capacidad significante .La documental es una manera "depurada" de ver la realidad, donde la interpretación del dato demanda una elaboración mayor, en tanto más amplia es la recopilación de la información que exige un esfuerzo de revisión y síntesis donde la dialéctica

del conocer y del ignorar, se resuelven en el método hermenéutico por la posibilidad que éste ofrece de tomar el todo a partir de la asociación de significados para lograr la captación del sentido. (Hoyos, 2000, pág. 26)

Teniendo en cuenta lo anterior los pasos a seguir serán identificar dentro del PIEI las categorías de análisis desde el marco de la educación inclusiva, segundo, se explorarán los 48 Programas Analíticos de Curso. PAC del área de formación profesional específica y sus 4 componentes en las dos licenciaturas. Y finalmente se buscará contrastar la congruencia de los elementos que proclama el Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana. PIEI con los Programas Analíticos de Curso. PAC por medio de las categorías de análisis dentro de una matriz de contraste.

Esto con el fin último de brindar herramientas prácticas y teóricas a los docentes en formación de las dos licenciaturas en atención en y para la diversidad desde un marco de derechos humanos, derechos básicos de aprendizaje y Diseño universal de aprendizaje .Entendiendo que el currículo es el llamado a lograr el difícil equilibrio de dar respuesta a lo común y lo diverso, ofreciendo unos aprendizajes universales para todos los estudiantes, que aseguren la igualdad de oportunidades, pero dejando, al mismo tiempo, un margen de apertura suficiente para que las escuelas definan los aprendizajes necesarios para atender las necesidades educativas de su alumnado y los requerimientos del contexto. (Posada, Giraldo, y Gómez. 2015 p 200)

Para finalizar damos a conocer que las Investigadoras pertenece al grupo de investigación de la universidad denominado Investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica (GIEEP), en la línea de investigación Pedagogía y Diversidad. Dentro del proceso de investigación formativa se contempla un total de cinco fases, con el fin de lograr los objetivos propuestos:

Fase 1: revisión documental de Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana. PIEI con los Programas Analíticos de Curso. PAC.

Fase 2: elaboración de instrumentos para interpretación con matrices de análisis.

Fase 3: sistematización

Fase 4: análisis y contraste

Fase 5: socialización de resultados en la comunidad académica.

Al finalizar el proyecto de investigación, se pretende contribuir a contrastar la congruencia de los elementos que proclama el Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana. PIEI con los Programas Analíticos de Curso. PAC, así mismo tiempo, se busca posibilitar de poder determinar cómo los Programas Analíticos de Curso. PAC responden a una propuesta inclusiva de la Corporación Universitaria Iberoamericana desde el marco del Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana PIEI. Todo esto con el fin de mejorar la formación de los licenciados en la atención con calidad en educación desde un marco de inclusión que les permita en sus contextos próximos impactar a las comunidades.

Referencias

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora*? Perspectivas,* 38(1), 17-44.Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf#page=20

Ávila, L., (2006) Introducción a la metodología de la investigación Edición electrónica. Recuperado de www.eumed.net/libros/2006c/203/

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI. Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151

Behar, D., (2008). Metodología de la investigación. Editorial Shalom.

Consejo Nacional de Acreditación. (2013). Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

Gonzáles, H., & Ospina, H. (2013). El saber pedagógico de docentes universitarios. 95-109.

Hoyos, C., (2002).*Un modelo para la investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de ados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación.* Medellín: Señal Editora.

Hernández, R.,Fernández, C.,Baptista, P.,(2008). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill. Cuarta Edición.

Hernández, C. A., Niño, V., Escobar, M. E., López, J. y Bernal, E. (2013). Seis condiciones básicas de calidad de instituciones y programas de educación superior: flexibilidad curricular, procesos de investigación, innovación y creación, relaciones con el entorno, autoevaluación, bienestar institucional y medios educativos. Documento elaborado para Foro-Conversatorios sobre la calidad de la educación superior y su evaluación. Ministerio de Educación Nacional - Convenio Andrés Bello: Bogotá.

Iglesias, E & Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, *12*(2), 1. Recuperado en 02 de mayo de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.

Jerez O. Hasbún B. Y Rittershaussen, S, (2015) El diseño de syllabus en la educación superior: Una propuesta Metodológica K. ISBN: Nº 978-956-19-0887-1. 1ra Edición.

MEN – SECAB. (2013). Seis Temas centrales Asociados a las Condiciones Básicas de Calidad de Instituciones y Programas de Educación Superior. Bogotá: SECAB Publicaciones.

Martìnez,A., Uribe,A,. & Velazquez , H., (2015). La discapacidad y su estado actual en la legislación colombiana. *Revista Internacional de Ciencias de la Salud*, 49-58.doi:http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.1398

Modelo pedagógico. (2016). Bogotá: Corrporación Iberoamericana.

Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana PIEI. (2016). Bogotá: Corporación Iberoamericana

Posada, Y., Marín, Y. & Gómez, S. (2015). La diversidad funcional y las adaptaciones curriculares. *Revista de Investigaciones* UCM, 15(26), 192-202

Prat-Corominas, J. Oriol-Bosch, A (2011) Proceso de Bolonia (IV): currículo o plan de estudios. Facultad de Medicina; Universitat de Lleida (J. Prat-Corominas). Presidente de la Fundación Educación Médica. Editorial Educación Médica 14 (3): 141-149. Recuperado de https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=545611e3-606a-4026-bb74-88965ba0f2b0&groupId=115466

Santander, P., (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*. Obtenido de goo.gl/n1xNxp

Van Dijk, T,. (2016). Estudios Críticos del Discurso:. *Discurso y sociedad*, 137-168. Obtenido de http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10(1)Van%20Dijk.pdf

17.

APROXIMACIÓN AL USO DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS EN LA UNIVERSIDAD

- Alicia de la Peña Portero, apena@nebrija.es
Universidad Antonio de Nebrija (Madrid, España)
- Juan Antonio Núñez Cortés, juanantonio.nunnez@uam.es
Universidad Autónoma de Madrid (Madrid, España)

Resumen

En la universidad uno de los tipos de textos más demandados es el argumentativo. Esto se puede apreciar en diferentes géneros discursivos como el ensayo académico. Así pues, estar familiarizados con las características de los textos argumentativos, sus posibles estructuras y los diferentes tipos de argumentos es fundamental para desempeñarse correctamente en las diferentes disciplinas. Además, se ha mostrado cómo la escritura colaborativa, la revisión por pares y el uso de rúbricas mejoran la calidad de las producciones escritas en diferentes niveles educativos. El presente trabajo tiene como objetivo presentar la incidencia de una rúbrica para la evaluación de textos argumentativos en educación superior. Para ello se presentará el proceso de elaboración de la rúbrica (creación, validación y pilotaje), las dimensiones de las que consta (contenido, argumentación y persuasión, coherencia y cohesión, y uso de la norma lingüística) así como los resultados sobre la percepción que tienen los estudiantes de su uso. Los resultados muestran una respuesta positiva por parte de los estudiantes y el potencial didáctico de la herramienta. Así pues, se considera oportuno elaborar rúbricas de los diferentes tipos de textos y géneros discursivos académicos en la universidad.

Palabras clave: rúbrica, coevaluación, escritura académica, educación superior.

Abstract

One of the most demanded types of text in higher education is argumentation, present in different discursive genres such as the academic essay. Therefore, becoming familiarized with the features and structures of argumentative texts and the different kinds of arguments is essential to perform in the different disciplines. On the other hand, research shows that collaborative writing, peer review and the use of rubrics improve the quality of written productions in different educational levels.

The objective of this paper is to present the impact of a rubric for the evaluation of argumentative texts in higher education. We will report on the process of elaboration of the rubric (creation, validation and pilot experiment) and its dimensions (content, argumentation and persuasion, coherence and cohesion, and use of the linguistic norm), as well as the results about the students' perception of its use. Results show the students' positive response and the tool's potential. We find it convenient to elaborate rubrics for the different types of text and discursive academic genres in higher education.

Key words: rubric, coevaluation, academic writing, higher education.

Breve biografía de los autores

Alicia de la Peña es licenciada en filología inglesa por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y tiene un Máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y un Máster en Lingüística Aplicada, ambos por la Universidad Antonio de Nebrija (UAN). Actualmente desarrolla su investigación doctoral sobre escritura colaborativa y evaluación por pares en la UAM. Alicia es Directora de Proyectos de la UAN donde desde 199 imparte clases de español e inglés como lengua extranjera así como en diferentes másteres de educación y formación de profesorado.

Juan Antonio Núñez es profesor ayudante doctor en el Departamento de Filologías y su Didáctica de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Educación por la UAM. Ha obtenido el Premio Extraordinario de Doctorado y el Premio Pedro Rosselló de la Sociedad Española de Educación Comparada a la mejor tesis doctoral. Su principal línea de investigación es la alfabetización académica.

1. INTRODUCCIÓN

La universidad puede ser el último escalón académico antes de acceder al ámbito profesional, lo que le hace asumir la responsabilidad de formar a los estudiantes en el conocimiento específico de las disciplinas de su interés. Sin embargo, no se puede olvidar que este conocimiento debe incluir también el desarrollo de competencias comunicativas, tanto orales como escritas. Por ello, es tarea de las universidades familiarizar a sus estudiantes con la diversidad de géneros discursivos y tipologías textuales propias de sus especialidades así como fomentar la adquisición de usos especializados del lenguaje, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras. De esta forma, se estará preparando a los estudiantes universitarios no sólo para terminar con éxito sus carreras académicas sino también para entrar a formar parte de las comunidades discursivas de sus áreas de conocimiento. Este es el objetivo principal de la denominada alfabetización académica, que los estudiantes universitarios aprendan a «exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia.» (Carlino, 2013, p. 370).

Sin embargo, la realidad se nos plantea diferente. Son múltiples los estudios que relatan los problemas que los estudiantes universitarios presentan a la hora de escribir los textos propios de sus carreras. En general, están poco familiarizados con las diferentes fases del proceso de escritura (acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión) y no dominan los procedimientos discursivos esperables en los textos académicos como la organización de ideas, la citación bibliográfica, la reformulación o la ejemplificación (Arrieta *et al*., 2006; Avilán, 2004; Bartolomé, 2004; Carlino, 2005; Clérici, 2011; Figueroa, 2011; Gallego y Mendías, 2012; Lea y Street, 1998; Miranda, 2006; Moyano, 2004; Ochoa y Aragón, 2007; Reguera, 2010; Sabaj, 2009). Especialmente preocupante es la dificultad que les supone ajustarse a las diferentes tipologías textuales, más concretamente a los textos argumentativos (Álvarez, Villardón y Yániz , 2010), cuyo dominio es

fundamental para el trabajo académico (Bridgeman y Carlson, 1983) y la vida profesional ya que denota niveles elevados de pensamiento crítico y capacidad para expresar opiniones lógicas (Bañales, Castelló y Vega, 2016).

Para intentar remediar estas carencias, en los últimos años se han sugerido y llevado a cabo diferentes prácticas, de entre las que destacan la escritura colaborativa y la evaluación formativa, en concreto, la coevaluación o evaluación entre pares, especialmente mediante el uso de rúbricas. Es en este contexto en el que se enmarca el presente estudio de escritura colaborativa y coevaluación con rúbrica de textos argumentativos con estudiantes internacionales en situación de inmersión en la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid, España).

En los siguientes apartados se presentan, en primer lugar, los pilares teóricos que sustentan la investigación respecto de sus dos puntos principales, la escritura colaborativa y la coevaluación con rúbrica. A continuación, se describe brevemente el contexto y la muestra del estudio realizado así como el diseño de la tarea de escritura y la rúbrica que se empleó para el desarrollo de la misma. Para terminar, puesto que consideramos que la opinión de los estudiantes puede aportar información sobre las metodologías colaborativas, se presenta el cuestionario que se elaboró al efecto así como los resultados del mismo.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación, se describen las dos propuestas metodológicas que se plantearon para la presente investigación, la escritura colaborativa y la coevaluación formativa con rúbrica, así como el marco teórico que las fundamenta.

2.1. La escritura colaborativa

Se entiende por escritura colaborativa la creación de un texto de forma conjunta entre dos o más personas, quienes comparten decisiones y responsabilidades

respecto de todas las fases del proceso de la escritura, desde el acceso al conocimiento y la planificación hasta la textualización y la revisión de las diferentes versiones del texto (Colen y Petelin, 2004; McAllister; 2005; Morgan *et al*., 1987). Este tipo de escritura, al igual que otras actividades académicas de corte colaborativo, se asienta sobre corrientes de pensamiento de corte cognitivo que prestan especial interés a las interacciones sociales, la construcción colaborativa del conocimiento y la relevancia del contexto social en el que tienen lugar dichas interacciones.

De entre estas teorías cognitivas, destaca, en primer lugar, el Constructivismo Social de Piaget (1969a, 1969b), que defiende que el proceso de aprendizaje se produce como consecuencia de la interacción entre el sujeto y el objeto de su interés. De forma similar, la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) postula que la interacción social del sujeto con otros estimula los procesos cognitivos (Tirado, Hernando y Aguaded, 2011). En la misma línea se encuentran el Aprendizaje por Descubrimiento (Bruner, 1960 y 1966), según el cual el conocimiento se construye a partir de experiencias auténticas y de interacción social (Vinagre, 2010), y la Teoría de la Actividad (Engerström, 1987; Leontiev, 1981), según la cual el estudiante trabaja como parte de una comunidad para cumplir con su meta de aprendizaje.

Estas teorías constructivistas de índole sociocultural están en armonía con los cambios educativos propuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en relación con las enseñanzas universitarias en Europa. Sus propuestas se centran, principalmente, en desarrollar la autonomía del alumno y su capacidad de aprender a lo largo de toda la vida de forma que pueda entrar a formar parte de los entornos profesionales de su interés y sepa adaptarse a sus cambios y evoluciones. Por ello, la enseñanza superior debe volverse más participativa y comunitaria (Hernández y Sepúlveda, 1993) al tiempo que incorpora nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje más colaborativos y en consonancia con las nuevas demandas. En este contexto, es fundamental que los alumnos sean capaces

de trabajar en equipo y colaborar en la construcción colectiva del conocimiento disciplinar (Blanch y Corcelles, 2014).

Son muchas las ventajas que supone la puesta en práctica de actividades de escritura colaborativa en las aulas universitarias. En primer lugar, al incorporar los diferentes puntos de vista de los coautores, aumenta la riqueza de los textos (Bañales, Castelló y Vega, 2016; Neumann y Hood, 2009). Además, se obtienen producciones escritas con más calidad, más largas y complejas (Mak y Coniam, 2008; Sotillo, 2002), más correctos gramaticalmente (Agosto-Riera y Mateo-Girona, 2015, Fernández Dobao, 2012; Storch, 1999, 2005; Wigglesworth y Storch, 2009) y con información más diversa y exacta (Sykes, Oskoz y Thorne, 2008). Por todo esto, la escritura colaborativa se considera un método eficaz tanto para la mejora de la competencia comunicativa en lengua materna como para el aprendizaje de segundas lenguas (Hewens, 1986; Scott y Rodgers, 1995).
Una segunda ventaja de la escritura colaborativa es que los compañeros son, al mismo tiempo, lectores y revisores, aumentando su responsabilidad respecto del texto que se elabora. Ser conscientes de un lector que sí está presente, hará que los escritores presten más atención a la situación de comunicación (audiencia, registro, medio, etc.), algo que, con frecuencia, se relega a un segundo plano.

Como tercera ventaja cabe destacar que la escritura colaborativa anima a los estudiantes a prestar más atención a todas las fases del proceso de escritura. Esto hace que el foco de interés se desvíe del mero resultado que será evaluado ya que promueve procesos cognitivos y metacognitivos que se interesan por el proceso mismo de la escritura (Castelló, Bañales y Vega, 2010; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Corcelles y Castelló, 2015; Erkens *et al*., 2005; Giroud, 1999; Matthew, Felvegi y Calloway, 2009; Neumann y Hood, 2009; Wheeler, Yeomans y Wheeler, 2008; Yarrow y Topping, 2001; Zorko, 2009).

Por último, la escritura colaborativa no solo aumenta la motivación de los estudiantes (Bañales, Castelló y Vega, 2016; Palloff y Pratt, 2005; Lee, 2010) sino

que también les permite aprender los contenidos y géneros propios de su disciplina (Bañales, Castelló y Vega, 2016, McAllister, 2005).

2.2. La coevaluación o evaluación entre pares

Tal y como queda patente en los nuevos planteamientos del EEES, es fundamental formar a los estudiantes universitarios en la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida. Uno de los elementos que no se pueden obviar en este proceso de aprendizaje es la evaluación (Boud y Falchikov, 2005, 2006 y 2007; Bryan y Clegg, 2006; De Miguel, 2005; Gil y Padilla, 2009; Irons, 2008; Knight, 1995; Pallisera *et al.*, 2010). En este sentido, entendemos por evaluación un proceso formativo (no meramente sumativo), centrado en el alumnos y que es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez *et al*., 2011; European Commission, 2012; Gibbs y Simpson, 2004; Gómez Devís, 2015).

Por ello, debería llevarse a las aulas universitarias una evaluación auténtica, que enfrente a los alumnos a tareas multicompetenciales lo más parecidas posible a las actividades que desempeñarán en su futura vida profesional (Pallisera *et al*., 2010; De Miguel, 2005; Gibbs y Simpson, 2004) y que fomenten el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para llevarlas a cabo con éxito. En otras palabras, se necesita una evaluación contextualizada y activa (Baartman *et al.*, 2007a; Baartman *et al*., 2007b; Biggs, 2005) que consiga que los estudiantes se hagan responsables de su propio aprendizaje y del de sus compañeros.

En este contexto, la evaluación por pares o coevaluación parece ser el método apropiado para ayudar a los alumnos a desarrollar competencias clave como la capacidad para resolver problemas, tomar decisiones, aprender a aprender (European Commission, 2012), «el pensamiento crítico, la colaboración, la iniciativa emprendedora» (Comisión Europea, 2012, p. 9), la capacidad de análisis y la emisión de juicios valorativos (Brodie e Irving, 2007; Fitzpatrick, 2006).

En el caso de las tareas de escritura, la coevaluación o evaluación entre pares se integra como parte del proceso mismo de elaboración del texto, eliminando la necesidad de esperar hasta el producto final para recibir una calificación que, en el mejor de los casos, se acompaña de una evaluación que, lamentablemente, no suele aceptar propuestas de mejora y, por tanto, no conduce al aprendizaje o al aumento de las habilidades escritoras (Álvarez y Yáñiz, 2015).

En lo referente a la escritura en segundas lenguas, hay que tener en cuenta, además, que escribir en una lengua extranjera tiende a ser «mas restringido, más difícil y menos eficaz» que hacerlo en la lengua materna (Silva, 1993, p. 668). De hecho, uno de los problemas más frecuentes en estos casos es el exceso de atención que se presta a las cuestiones lingüísticas y gramaticales, lo que puede llevar a desatender otras como el contenido, la estructura, la organización de las ideas o los usos sociales de la escritura en la cultura de la lengua que se aprende. Por ello, el uso de la evaluación entre pares resulta fundamental para promover las habilidades escritoras en lenguas extranjeras ya que ayuda a mitigar los retos que supone escribir en una lengua que no se domina (Sperling, 1996) a la vez que centra la atención en distintos aspectos textuales más allá de la corrección formal.

2.2.1. La coevaluación con rúbrica

A pesar de las grandes ventajas que supone la evaluación entre pares para tareas de escritura colaborativa, la subjetividad del proceso puede hacer surgir ciertas dudas sobre su fiabilidad. Esto ha llevado a los expertos a interesarse por la elaboración de criterios claros que sirvan de referente y guía a los estudiantes en el trabajo autónomo de la coevaluación. La herramienta más usada para ello han sido las rúbricas o plantillas de evaluación, que pretenden sistematizar los factores más relevantes a la hora de valorar la habilidad escritora de forma que el proceso de evaluación sea más homogéneo y objetivo.

De acuerdo con la literatura, una rúbrica es un documento que sirve de guía e instrumento de medición para valorar una actuación o un producto (Andrade 2000;

Arter y Chappuis, 2007; Díaz-Barriga, 2006; Schmoker, 2006; Stiggins, 2001). Normalmente, las rúbricas se presentan en forma de tabla de manera que ofrecen una serie de criterios o estándares clasificados en niveles progresivos de dominio o calidad que reflejan las expectativas que se tienen de una tarea o un tipo de texto.

En las últimas décadas, las rúbricas se han empleado tanto como recurso para una evaluación integral y formativa (Andrade *et al*., 2009; Brown, Glasswell, y Harland, 2004; Conde y Pozuelo, 2007; Panadero, 2011; Panadero, Alonso-Tapias y Huertas, 2012; Panadero y Jonsson, 2013; Rodríguez Gallego 2012a; Sadler y Good, 2006) como para la guía y el desarrollo de la escritura de los propios escritores (Andrade y Du, 2005; Hafner y Hafner, 2003; Mertler, 2001; Moskal y Leydens, 2000; Reynolds-Keefer, 2010; Tierney y Simon, 2004).

Cabe señalar que son numerosos los estudios que muestran cómo la coevaluación con rúbrica incide en la mejora de diferentes aspectos del texto como la inclusión, elaboración, reorganización y sustitución de la información, la expansión o la síntesis de las ideas (Mak y Coniam, 2008; Kessler y Bikowski, 2010; Woo *et al*., 2011). Pero también son fuente de mejoras en aspectos formales como la corrección gramatical, ortográfica, de puntuación y de formato (Mak y Coniam, 2008). Esto indica que los intercambios que se ponen en marcha durante los procesos de escritura colaborativa y coevaluación desarrollan las competencias lingüísticas de los estudiantes facilitando la atención a la precisión formal así como a la coherencia discursiva (Sauro, 2009; Vinagre y Muñoz, 2011).

Existen también numerosos estudios que concluyen que los estudiantes presentan percepciones muy positivas sobre los procesos de coevaluación. Por un lado, algunas de estas investigaciones se centran en las sensaciones que perciben los estudiantes y lo cómodos que se sienten durante este tipo de actividades colaborativas (Kessler, 2009; Graham y Misanchuk, 2004). Otras hablan de la motivación que supone trabajar con compañeros y escribir para ellos, y cuánto mejora la calidad de los textos y su nivel de lengua (Ducate, Anderson y Moreno,

2011; Neumann y Hood, 2009). Por otra parte, hay investigaciones que reflejan un aumento en la confianza de los estudiantes en sus propias habilidades de escritura y organización (Neumann y Hood, 2009) y en su capacidad de reflexión crítica (Kessler, 2009; Kuteeva, 2011).

Además, entre las ventajas que los estudiantes perciben al participar en estos procesos de escritura y evaluación colaborativas se encuentra la inmediatez de la retroalimentación que reciben, superando en este aspecto a las que suelen recibir de sus profesores, y el tono menos autoritario de dicho *feedback* (Lin y Yang, 2011). En resumen, consideran que el proceso de escritura colaborativa y coevaluación es atractivo, motivador (Coit, 2004; de Paiva Franco, 2008; Lee, 2010; Graham y Misanchuk, 2004) y útil para el desarrollo de su autonomía (Lee, 2010; Fuchs, Hauck y Müller-Hartman, 2012).

3. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Como se ha visto en el apartado anterior, existen numerosas investigaciones sobre los efectos y percepciones de los procesos de escritura colaborativa y coevaluación con rúbrica. Sin embargo, es interesante señalar que la mayoría de los estudios de este tipo relacionados con la enseñanza de lenguas se han llevado a cabo sobre el inglés como lengua extranjera o como segunda lengua (Reichelt, 1999; Silva y Brice, 2004). El problema es que no siempre es posible transferir los procedimientos o resultados de estas investigaciones a otras lenguas (East, 2009) por lo que resulta necesario llevar a cabo más investigaciones en otros idiomas como el español.

Por esta razón, se decidió realizar el presente estudio, que se llevó a cabo con estudiantes internacionales que cursaban un semestre de inmersión en la Universidad Antonio de Nebrija y para el que se diseñó una tarea de escritura colaborativa, se elaboró una rúbrica específica y se estableció un protocolo de trabajo colaborativo en grupos tanto para la escritura de los textos como para su coevaluación. Puesto que uno de los intereses fundamentales era conocer la

opinión de los estudiantes acerca de este tipo de actividades colaborativas, también se diseñó y validó un cuestionario de percepción.

3.1. El contexto del estudio

La investigación que aquí se presenta se llevó a cabo como estudio piloto de un proyecto más amplio sobre escritura colaborativa y coevaluación con rúbrica. Este estudio piloto se desarrolló en el Centro de Estudios Hispánicos (CEHI) de la Universidad Antonio de Nebrija, un departamento que, entre otras actividades, ofrece diferentes programas de español como lengua extranjera a estudiantes internacionales. En concreto, este estudio se realizó en el marco de la asignatura *Cultura española*, de nivel B2.1[11], impartida durante el curso intensivo de enero de 2018.

3.2. La muestra del estudio

La muestra estuvo compuesta por un grupo intacto de 10 estudiantes (los inscritos en la asignatura mencionada) de entre 19 y 22 años, todas ellas eran mujeres, provenientes de Estados Unidos, China y Noruega. Estos estudiantes siguieron el curso intensivo de español como lengua extranjera en enero de 2018, que sirve de preparación para su semestre de inmersión en España durante en el que cursarían, hasta mayo de 2018, otras asignaturas de lengua y cultura españolas.

3.3. El diseño de la tarea

La tarea de escritura que se diseñó consistía en escribir un artículo de opinión para la revista de la universidad, para lo que los estudiantes tendrían que elaborar un texto argumentativo que presentara las ventajas y las desventajas de estudiar en el extranjero con el objetivo de fomentar la internacionalización de la universidad.

[11] Los niveles de lengua que se emplearon en esta investigación se corresponden con los establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002).

Durante la fase de capacitación, los estudiantes recibieron una sesión informativa, de ochenta minutos de duración, sobre el proceso de la escritura, la estructura y las características de los textos argumentativos, los artículos de opinión en prensa y la revista de la universidad.

La tarea de escritura colaborativa y coevaluación se llevó a cabo en un entorno virtual usando la herramienta Documentos de *Google*, por lo que todo el proceso se desarrolló fuera del aula. Cada grupo escribió dos versiones de sus textos antes de entregar la versión final. Durante trece días, cada una de estas dos versiones intermedias fue construida y mejorada con la ayuda de la evaluación de otros dos grupos de la clase. Con el fin de homogeneizar las evaluaciones y para centrar la atención tanto de los escritores como de los evaluadores en los puntos que se consideraron relevantes, se elaboró la rúbrica que se describe en el siguiente apartado. La rúbrica se presentó a los estudiantes en una segunda sesión de capacitación (también de 80 minutos de duración), durante la que también tuvieron la oportunidad de analizarla, asimilarla y realizar prácticas con ella.

3.4. La rúbrica

Un aspecto fundamental a la hora de construir una rúbrica es definir el constructo; es decir, definir qué es lo que se pretende medir con ella (Cushing, 2009). A efectos de esta investigación, el constructo es la competencia comunicativa escrita para argumentar en español como lengua extranjera en un nivel B2 de conocimiento de la lengua de acuerdo con el MCER. En cuanto al concepto de competencia comunicativa seguimos el establecido por Canale y Swain (1980) y revisado por Canale (1983) en el ámbito de la lingüística aplicada.

Para la elaboración de nuestra herramienta se empleó como punto de partida una rúbrica elaborada para una investigación similar previa (de la Peña, 2015) basada, a su vez, en rúbricas ampliamente validadas para la evaluación del inglés y el español como segundas lenguas así como en las empleadas para diversas

certificaciones oficiales de lenguas extranjeras. Para su validación, la herramienta pasó por un doble proceso con el método de juicio de expertos en el que colaboraron 19 expertos en la primera vuelta y 10 en la segunda.

Dado que los estudiantes de lenguas extranjeras suelen mostrar diferentes niveles de competencia en los distintos aspectos de su competencia lingüística, se optó por una rúbrica analítica que, al distinguir entre esos distintos aspectos, ofrece una información más exacta de la actuación del estudiante (Cruz, Díaz–Barriga y Abreu, 2010; Cushing, 2009; Hamp-Lyons, 1991; Jarpa, 2013; Rodríguez Gallego, 2012b; Weigle, 2002).

3.4.1. Los elementos de la rúbrica

Una rúbrica debe contener tres elementos fundamentales: los criterios de evaluación, las definiciones de calidad o descriptores y la estrategia de puntuación en los diferentes niveles de logro (Bachman y Palmer, 1996; Cushing, 2009; Domene, Siles y Hervás, 2010; Tójar y Velasco, 2015; Torres y Perera, 2010). Estos elementos se disponen en nuestra rúbrica a modo de bandas, de forma que la primera columna contiene la categoría que se evalúa, la segunda se divide horizontalmente en los tres niveles de actuación esperables, la tercera recoge los descriptores de cada uno de esos niveles y la última ofrece un espacio para completar la puntuación que se le asigne a cada criterio (Figura 1).

Los criterios de evaluación o dimensiones son los aspectos que serán evaluados (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013; Raposo y Martínez, 2011). En el caso de la rúbrica elaborada para este estudio, estos criterios son los siguientes: (1) contenido, (2) argumentación y persuasión, (3) coherencia y cohesión y (4) uso de la norma lingüística. Las definiciones de calidad o descriptores se elaboraron de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007) y numerosos manuales de enseñanza de español a no nativos. En cuanto a los niveles de ejecución y la estrategia de

puntuación, cada uno de los criterios descritos debe valorarse con una escala numérica de cero a cinco puntos (0-5), puntuaciones numéricas que, además, se asocian con una escala nominal correspondiente a los niveles del MCER B1 (0-1 puntos), B2 (2-3puntos) y B2+ (4-5 puntos).

Figura 1. Disposición de los elementos de la rúbrica (elaboración propia)

Categoría → Niveles → Descriptores → Puntuación

Categoría	Niveles	Descriptores	PUNTOS
Categoría	**B2+** 4-5 puntos	• Descriptor 1. • Descriptor 2. • …	
	B2 2-3 puntos	• Descriptor 1. • Descriptor 2. • …	
	B1 0-1 punto	• Descriptor 1. • Descriptor 2. • …	

Fuente: elaboración propia.

4. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN

Con el fin de conocer la opinión de los estudiantes tanto del proceso de escritura colaborativa como de la coevaluación con la rúbrica, se diseñó un cuestionario de percepción que los participantes completaron al finalizar la tarea mediante la herramienta *Google Forms*. Al igual que la rúbrica, el cuestionario también fue validado por un grupo de expertos, 13 en este caso. Sin embargo, como se recibió una respuesta altamente positiva se descartó pasar por un segundo proceso de validación. En cuanto a la escala de puntuación del cuestionario, se empleó una escala de Likert de cuatro puntos cuyos marcadores fueron los siguientes: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) Bastante en desacuerdo, (3) Bastante de acuerdo y (4) Totalmente de acuerdo.

4.1. Las dimensiones del cuestionario de percepción

El cuestionario de percepción que se empleó para recoger la opinión de los estudiantes se organiza en torno a seis dimensiones: (1) datos personales, (2) proceso de escritura colaborativa, (3) la rúbrica, (4) el proceso de coevaluación, (5) el efecto en el conocimiento del español y (6) el efecto en el desarrollo de otras competencias.

Respecto de la dimensión «Datos personales» nos interesaba obtener información sobre aspectos que podrían tener un impacto en la competencia comunicativa escrita en español como lengua extranjera de los estudiantes. Así, entre los indicadores se incluyeron su lengua materna, su conocimiento de otras lenguas extranjeras y su experiencia previa en cursos de escritura académica y/o profesional tanto en su lengua materna como en español.

Entre los indicadores de la dimensión «Proceso de escritura colaborativa» se encuentran la experiencia previa en escritura colaborativa, el nivel de dificultad que supone escribir con otras personas respecto de escribir en solitario, el grado de motivación que supone escribir en grupo y el impacto que supone la escritura colaborativa en la atención al contexto de escritura y la planificación del texto.

Para la dimensión «La rúbrica» se tuvieron en cuenta indicadores como la claridad de la herramienta, la facilidad de uso y su utilidad tanto para la propia escritura como para la coevaluación de los textos de los compañeros.

En cuanto a los indicadores que forman parte de la dimensión «Proceso de coevaluación» se destacan la experiencia previa en actividades de evaluación entre pares, las sensaciones que les producen tanto corregir a compañeros como ser corregidos por ellos, la confianza en la valoración de iguales, el papel del profesor, la utilidad de todo el proceso así como la transferencia a otras disciplinas o materias.

Las dos últimas dimensiones del cuestionario giran en torno a la percepción de los estudiantes sobre la influencia del proceso de escritura colaborativa y coevaluación

con rúbrica en su competencia comunicativa en español como lengua extranjera y otras competencias transversales. Así, la dimensión «Efecto del conocimiento de español» incluye los siguientes indicadores: ortografía, gramática, léxico, argumentación y escritura en español, y la dimensión «Efecto en el desarrollo de otras competencias» comprende indicadores como las competencias interpersonales, el trabajo en equipo, la responsabilidad del propio aprendizaje, la resolución de conflictos, la autonomía la gestión del tiempo.

5. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN

A continuación, se presentan algunos de los datos más interesantes sobre la percepción de los estudiantes acerca de los procesos de escritura colaborativa y coevaluación con rúbrica obtenidos en el transcurso de esta investigación.

Respecto de la percepción de los estudiantes acerca del proceso de escritura colaborativa, la mayoría consideraron que escribir con otros compañeros les ayudó a planificar mejor sus textos y a organizar las ideas. Además, también encontraron esta actividad colaborativa mucho más motivadora que escribir solos. Resulta interesante resaltar que todos ellos prestaron más atención a la situación de comunicación que si hubieran escrito el texto de la tarea de forma individual, lo que está en la línea de los resultados de otros estudios similares. En general, para la mayoría de los participantes del estudio, el proceso de escritura colaborativa fue una experiencia positiva.

En relación con el proceso de coevaluación que llevaron a cabo durante la tarea, la mayoría de los estudiantes afirmaron sentirse cómodos tanto a la hora de corregir y comentar los textos de otros grupos como al recibir las sugerencias y correcciones de sus compañeros de clase. De hecho, los resultados de la encuesta mostraron que casi todos ellos percibieron que este proceso de evaluación formativa les ayudó a mejorar sus propios textos. Al igual que con la escritura colaborativa, la

experiencia de evaluación entre pares les resultó positiva a la mayoría de los estudiantes.

Puesto que se trataba de un estudio piloto, nos interesaba especialmente conocer las opiniones de los estudiantes respecto de la rúbrica elaborada para la tarea de escritura. Todos los participantes afirmaron que la rúbrica es clara y se comprende con facilidad y la mayoría valoraron positivamente la facilidad de uso de la herramienta. La totalidad de los estudiantes encuestados coincidieron en que la rúbrica es una guía útil que no solo les ayudó a valorar de forma objetiva multitud de aspectos de los textos de sus compañeros sino que también les ayudó a escribir y mejorar sus propias producciones.

Por último, y en referencia al desarrollo de diferentes competencias, hemos de apuntar que la mayoría de los estudiantes percibió, tras la tarea colaborativa, una mejora en distintos aspectos lingüísticos de su competencia comunicativa en español como el léxico, la gramática y la ortografía. Además, afirmaron haber experimentado cierto aumento en su capacidad para argumentar y, en general, para escribir textos en la lengua extranjera. También declararon ser conscientes de que este tipo de tareas les ayuda a poner en práctica competencias transversales fundamentales como negociar e interactuar con otros compañeros, gestionar y resolver conflictos, ser más autónomo, responsable y crítico y administrar el tiempo.

6. CONCLUSIONES

Como se ha podido observar, la escritura colaborativa y la coevaluación con rúbrica son dos procedimientos que los estudiantes que participaron en el estudio perciben como una experiencia positiva que aumentó su atención a la planificación y al contexto de la escritura, les ayudó a mejorar sus propias producciones, además de fomentar el desarrollo de su competencia comunicativa en español y otras competencias transversales. Aunque somos conscientes de que los resultados obtenidos en este estudio piloto no son extrapolables a otros contextos académicos

sí podrían considerarse como indicadores a pequeña escala de la utilidad que supone la aplicación de metodologías colaborativas en las aulas universitarias. Por ello, se hace necesario desarrollar más investigaciones en esta línea, elaborando rúbricas para diferentes tipos de textos y géneros discursivos académicos en la universidad de forma que se puedan explorar las implicaciones de su uso en diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agosto-Riera, S. E. y Mateo-Girona, M. T. (2015). La enseñanza de la escritura académica en la universidad española. Análisis de experiencias y prácticas relevantes, *Cultura y Educación*, *27*(3), 629-648.

Álvarez, M., Villardón, M. L. y Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, *28*(2), 181–203.

Álvarez, M. y Yániz, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española / Writing practices in Spanish Universities. *Cultura y Educación/Culture and Education*, *27*(3), 594-628.

Álvarez, V., Padilla, M. T., Rodríguez, J., Torres, J. J. y Suárez, M. (2011). Análisis de la Participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, *250,* 401-426.

Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership, 57*(3), 13-18.

Andrade, H., Buff, C., Terry, J., Erano, M. y Paolino, S. (2009). Assessment-driven improvements in middle school students' writing. *Middle School Journal*, *40*(4), 4-12.

Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3). Recuperado de: http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=3

Arrieta, B., Batista, J. T., Meza, R. D. & Meza, D. Y. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Revista de Educación*, *12*(21), 86-94.

Arter, J. y Chappuis, J. (2007). *Creating and recognizing quality rubrics*. New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo. (Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura). *Acción pedagógica*, *13*(1), 18-30.

Baartman, L. K. J., Prins, F., Kirschner, P. A. y Van Der Vleuten, C. P. M. (2007a). Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, *33*, 258-281.

Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. y Van Der Vleuten, C. P. M. (2007b). Evaluating assessment quality in competence-based education. A qualitative comparison of two frameworks. *Educaitonal Research Review, 2,* 114-129.

Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice.* Oxford: Oxford University Press.

Bañales, G., Castelló, M. y Vega, N. A. (Coords.) (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. México: Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa.

Bartolomé, A. (2004). Perspectivas de la enseñanza de la lengua escrita. *Acción pedagógica*, *13*(1), 50-59.

Biggs, J. (2005). *Calidad en el aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blanch, S. y Corcelles, M. (2014). Reciprocidades. Sistemas de formación basados en la cooperación entre docentes. En Monereo, C. (Coord.), *Enseñando a enseñar en la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Boud, D. y Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond Higher Education. *Research and Development in Higher Education*, *2,* 34-41.

Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *31*(4), 399-413.

Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. Oxon: Routledge.

Bridgeman, B. y Carlson, S. (1983). *Survey of academic wwriting tasks require of graduate and undergraduate foreign students*. Princeton, Nueva Jersey: Educational Testing Service.

Brodie, P. y Irving, K. (2007). Assessment in work-based learning: investigating a pedagogical approach to enhance student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *31*(1), 11-19.

Brown, G. T. L. Glasswell, K. y Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. Assessing Writing, *9*(2), 105-121.

Bruner, J. S. (1960). *The Process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

– (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Longman,.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 11-47.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

– (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), pp. 355-381.

Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *8*(3), 1253-1282.

Clérici, C. (2011). Nuevas generaciones y nuevas habilidades comunicativas: el caso de la escritura de ingrsantes a la universidad. En Simposio: Pensar la universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos: Argentina

Coit, C. (2004). Peer review in an online college writing course. *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies,* 902-903.

Colen, K. y Petelin, R. (2004). Challenges in collaborative writing in the contemporary corporation. *Corporate Communications*, *9*(2), 136-145.

Comisión Europea (2012). Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_1&format=PDF

Conde, A. y Pozuelos, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la escuela*, *63*, 77-90.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: MECD y Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/marco

Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *11*(1), 79-104.

Corcelles, M. y Castelló, M. (2015). Learning philosophical thinking through collaborative writing in secondary education. *Journal of Writing Research*, *7*(1), 157-200.

Cruz, G., Díaz-Barriga, F. y Abreu, L. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles educativos*, *32*(150), 85-102.

Cushing, S. (2009). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

De la Peña, A. (2015). *Didáctica del discurso profesional en el Espacio Europeo de Educación superior: efectos de la coevaluación de textos escritos profesionales en un espacio digital cooperativo (Google Drive)*. Trabajo de Fin de Máster sin publicar.

De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en*

el Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.

De Paiva Franco, C. (2008). Using wiki-based peer correction to develop writing skills of Brazilian EFL learners. *Novitas- ROYAL*, *2*(1), 49-59.

Díaz-Barriga, C. G. (2006). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En R. del Bosque (Ed.). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, pp. 61-95. México: McGraw-Hill Interamericana.

Domene, S., Siles, C. y Hervás, C. (2010). La evaluación en el EEES. En Cabero, J. (Dir.) *Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del EEES.* [online] Recuperado de: http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/tema6/5-2.htm

Ducate, L., Anderson, L. y Moreno, N. (2011). Wading through the world of wikis: An analysis of three wiki projects*. Foreign Language Annals*, 44(3), 495-524.

East, M. (2009). Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. *Assessing Writing*, *14*, 88-115.

Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Erkens, G., Jaspers, J., Prangsma, M. y Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, *21*(3), 463-486.

European Commission (2012). Assessment of Key Competences in Initial Education and Training. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&qid=1427814581500&from=EN

Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom. Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, *21*, 40-58.

Figueroa, R. A. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, *73*(35), 119-148.

Fitzpatrick, J. (2006). An evaluative case study of the dilemmas experienced in designing a self-assessment strategy for Community Nursing students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *31*(1), 37-53.

Fuchs, C., Hauck, M. y Müller-Hartman, A. (2012). Promoting learner autonomy through multiliteracy skills development in cross-institutional exchanges. *Language Learning & Technology*, *1*(3), 82-102.

Gallego, J. L. y Mendías, A. M. (2012). ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. *Revista de investigación en educación*, *10*(2), 47

Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, *2*(1), 61-65.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports learning. Learning and Teaching in Higher Education, *1,* 3-31. Recuperado de: https://www.open.ac.uk/fast/pdfs/Gibbs%20and%20Simpson%202004-05.pdf

Gil, J. y Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, *12*, 43-65.

Giroud, A. (1999). Studying argumentative texts processing through collaborative writing. En J. Adriessen y P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Texts Processing* (pp. 149-178). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Gómez Devís, M. B. (2015) La evaluación del aprendizaje en el aula universitaria: una experiencia de innovación en la material Lengua para Maestros. *Opción*, *3*(5), 963-983.

Graham, C.R., y Misanchuk, M. (2004). Computer-Mediated Learning Groups: Benefits and Challenges to Using Groupwork in Online Learning Environments. En T. Roberts, (Ed.). *Online Collaborative Learning: Theory and Practice.* Hershey, Pensilvania: Information Science Publishing.

Hafner, J. C. y Hafner, P. M. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tol: empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, *25*(12), 1509-1528.

Hamp-Lyons, L. (1991). Pre-text: Task-related influences on the writer. En L. Hamp-Lyons (Ed.). *Assessing second language writing in academic contexts*. New Jersey: Ablex.

Hernández, J. M. y Sepúlveda, F. (1993). *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura para la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Cincel.

Hewens, C. (1986). Writing in a foreign language: Motivation and the process approach. *Foreign Language Annals*, *19*, 219-223.

Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Edelsa. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Londres: Routledge.

Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *6*(1), 29-48.

Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning and Technology*, 13(1), 79-95.

Kessler, G. y Bokowski, D. (2010). Developing collaborative autonomous learning abilities in computed mediated language learning: attention to meaning among students in wiki space. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 41-58.

Knight, P. (Ed.). (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. Londres: Kogan Page.

Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing: Changing the writer-reader relationship. *English for Specific Purposes*, *30*(1), 44-57.

Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, *23*(2), 157-172.

Lee, L. (2010). Wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course. *CALICO Journal*, *27*, 260-276.

Leontyev, An. N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscú: Imported Publications, Incorporated.

Lin, W. C. y Yang, S. C. (2011). Using wiki online writing system to develop English writing skills among college students in Taiwan. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *14*(2), 75-102.

Mak, B. y Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, *36*, 437-455.

Matthew, K., Felvegi, E. y Calloway, R. (2009). Wiki as a collaborative learning tool in a language arts methods class. *Journal of Research on Technology in Education*, *42*, 51-72.

McAllister, C. (2005). Collaborative writing groups in the college classroom. En T. Kostouli (Ed.), *Writing in Context(s), Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings* (pp. 207-227). EE.UU: Springer.

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *7*(25). Recuperado de: http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25

Miranda, L. (Ed.). (2006). *El problema de la enseñanza del Español en el Perú.* Lima: Editorial Universitaria.

Morgan, M., Allen, N., Moore, T., Atkinson, D. y Snow, C. (1987). Collaborative writing in the classroom. *The Bulletin*, *50*(3), 20-26.

Moskal, B. M. y Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *7*(10). Recuperado de: http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10

Moyano, E. I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas, 4*(4), 109-120.

Neumann, D. y Hood, M. (2009). The effects of using a wiki on student engagement and learning of report writing skills in a university statistics course. *Australasian Journal of Educational Technology*, *25*, 382-398.

Ochoa, S. y Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica, 6*(3), 493-506.

Pallissera, M., Fullana, J., Planas, A. y del Valle, A. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España: los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *52*(4), 1-13. Recuperado de: http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf

Pallof, R. M. y Pratt, K. (2005). *Collaborating online: Learning together in community*. San Francisco: Jossey-Bass.

Panadero, E. (2011). *Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics*. (Tesis doctoral). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/274708915_Instructional_Help_for_Self-assessment_and_Self-regulation_Evaluation_of_the_Efficacy_of_Self-assessment_Scripts_vs_Rubrics

Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, *22*(6), 806-813.

Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, *9*, 129-144.

Piaget, J. (1969a). *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Madrid: Aguilar.

– (1969b). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.

Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: Un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación universitaria*, *4*(4), 19-28.

Reguera, A. (2010). Características de la argumentación en textos académicos producidos por estudiantes universitarios. En V. M. Castel y L. Cubo (Eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 1110-1115). Mendoza: Editorial FfyL.

Reichlet, M. (2001). A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches. *The Modern Language Journal*, *85*, 578-598.

Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *15*(8). Recuperado de: http://pareonline.net/pdf/v15n8.pdf

Rodríguez Gallego, M. R. (2012a). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. *Didac 60*, 27-31.

Rodríguez Gallego, M. R. (2012b) Evaluación de competencias a través de rúbricas. En Universidad de Málaga, *II Congreso Internacional sobre valuación por Competencias Mediante Erúbricas*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/268811076_Evaluacion_de_competencias_a_traves_de_rubricas

Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos, 42*(69*)*, 107-127.

Sadler, P. M. y Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment, 11*(1), 1-31.

Sauro, S. (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language Learning & Technology*, *13*(1), 96-120.

Schmoker, M. (2006). *Results Now: How we can achieve unprecedented improvement in teaching and learning*. Washington D. C.: ASCD.

Scott, R. y Rodgers, B. (1995). Changing teachers' conceptions of teaching writing: A collaborative study. *Foreign Language Annals*, *28*, 234-246.

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, *27*, 657-677.

Silva, T. y Brice, C. (2004). Research in teaching writing. *Annual Review of applied Linguistics, 24,* 70-106.

Sotillo, S. (2002). Constructivist and collaborative learning in a wireless environment. *TESOL Journal*, *11*, 16-20.

Sperling, M. (1996). Revisiting the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction. *Review of Educational Research, 66*, 53-86.

Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment*. New Jersey: Prentice-Hall.

Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, *27*, 363-374.

– (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, *14*, 153-173.

Sykes, J., Oskoz, A, y Thorne, S. (2008). Web 2.0, Synthetic, immersive environments, and mobile resources for language education. *CALICO Journal*, *25*, 528-546.

Tierney, R. y Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *9*(2). Recuperado de: http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=2

Tirado, R., Hernando Á. y Aguaded, J. I. (2011). Aprendizaje cooperativo *on-line* a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes. *Estudios sobre educación*, *20*, 49-71.

Tójar, J. C. y Velasco, L. C. (2015). La rúbrica para la innovación educativa en la evaluación de competencias. En A. Matas, J. J. Leiva, N. M. Moreno, A. H. Martín y E. López (Dirs.). *I Seminario Internacional de Innovación Docente e Investigación Educativa* (pp. 20-51). Sevilla: AFOE.

Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *36,* 141-149.

Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.

Vinagre, M. y Muñoz, B. (2011). Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges. *Language Learning & Technology, 15*(1), 72-103.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wheeler, S., Yeomans, P. y Wheeler, D. (2008). The good, the bad and the wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning. *British Journal of Educational Technology*, *39,* 987-995.

Wigglesworth, G. y Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, *26,* 445-466.

Woo, M., Chu, S., Ho, A. y Li, X. (2011). Using a wiki to scaffold primary-school students' collborative writing. *Educational Technology & Society*, *14*(1), 43-54.

Yarrow, F. y Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, *71,* 261-282.

Zerdán, C. P. (2003). Metadiscurso y producción escrita. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *1*(1), 221-236.

Zorko, V. (2009). Factors affecting the way students collaborate in a wiki for English language learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, *25,* 645-665.

18.

EL PROYECTO EDUCATIVO,

DOCUMENTO PRINCIPAL DEL CENTRO ESCOLAR

The education Project.

María del Carmen Gómez Gómez[12]. mariadelcarmen.gomez@ui1.es
Universidad Isabel I. Burgos. España

María Esther Olveira Olveira. mariaesther.olveira@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela[13]-USC. Santiago de Compostela. España

RESUMEN

El Proyecto Educativo de Centro es un documento que debe ser elaborado por todo el personal del centro con el objetivo de responder eficaz y eficientemente a las necesidades y demandas que se puedan presentar.

En dicho documento debe quedar plasmado todo lo referente a identidad, organización y concreción curricular; de esta manera todos los factores que afectan al día a día de los centros docentes y que están interrelacionados entres si sepan en cada momento cual es su cometido y su objetivo.

Además de organizar, este documento deja ver las peculiaridades de cada centro dándoles un carácter propio que viene definido por las personas que conforman la comunidad educativa y el entorno en el que se encuentra. Por lo tanto es un instrumento de organización y de identidad.

---

[12] Doctora en Pedagogía por la Universidad Pontifica de Salamanca. Profesora Universidad Internacional de la Rioja-UNIR.

[13] Doctora Titular de Universidad. Directora del programa universitario de mayores IV Ciclo de la Universidad de Santiago de Compostela

El Proyecto Educativo de Centro debe cumplir la normativa vigente a nivel estatal y autonómico, ya que actualmente las Comunidades Autónomas tienen competencias en materia educativa. Es el proyecto Educativo de Centro, el documento “pilar” de un centro educativo, abarca todos los ámbitos y por lo tanto es amplia la legislación que lo condiciona.

ABSTRACT

The Educational Project is a document to be prepared by the staff of the center in order to respond effectively and efficiently to the needs and demands that may arise.

This document should be reflected all about identity, organization and curricular development; thus all factors that affect the daily life of schools and interrelated enter if you know at all times what their mission and purpose.

In addition to organizing, this document reveals the peculiarities of each school giving them a character that is defined by the people who make the educational community and the environment in which it is located. Therefore it is an instrument of organization and identity.

The Educational Project must comply with current regulations at national and regional level, since at present the Autonomous Communities have competence in education. It is the Educational Center project, the document "pillar" of a school, covering all areas and therefore is broad legislation that conditions.

Palabras clave: proyecto educativo, legislación educacional, docentes, colegio

Keywords: Educational proyects, educational legislation, teachers schools

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho que tenemos todos, recogido en la constitución. Esto hace que la educación deba y pueda llegar a todos de manera eficaz; pero las peculiaridades de cada sujeto o situación hacen que no sirva lo mismo para todos. Por este motivo y para poder atender la pluralidad de la población, los centros tienen la libertad de adaptar, dentro de la normativa vigente, sus proyectos para poder dar respuesta. Cuanto más cercana al alumno se realice la planificación de la enseñanza, más eficaz será esta; ya tendrá en cuenta todos los aspectos ambientales y personales que puedan influir.

Por estas razones se ha optado (y es necesario) un modelo de proyectos flexibles y abiertos en los centros, que permitan adaptarse, modificarse… para adecuarse mejor a sus cometidos.

PROyECTO EDUCATIVO DE CENTRO

Dentro de los principales documentos de los centros encontramos el Proyecto Educativo y el antiguo Proyecto Curricular; este segundo ahora desaparecido como tal está dentro del primero y bajo el epígrafe de concreción curricular. Con una u otra denominación indica que su contenido es curricular y conforma la adaptación y concreción del Currículo Base (este es el elaborado por la administración educativa ya sea esta el gobierno central o las comunidades autónomas que es de obligatorio cumplimiento) al centro educativo y después se concretará aun más en la Programación de Aula que elabora cada profesor para un grupo de alumnos. Estos son los tres niveles de concreción curricular, que aun puede personalizarse más con las adaptaciones curriculares, pero que no es el tema que nos ocupa en este apartado; por lo tanto sirva solamente como información para situar al Proyecto Educativo.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) se elabora para intentar dar respuesta a las necesidades del centro, por este motivo su elaboración debe ser compartida por todo el personal relacionado con el centro (la comunidad educativa). Incluye

este proyecto toda la organización del centro proporcionando un “protocolo” de actuación en cuanto a toma de decisiones.

No es un documento del centro que se desarrolle para cubrir temas administrativos, es un documento que va a incluir aspectos propios del centro que van a marcar su trabajo diario.

Algunas definiciones que encontramos de Proyecto Educativo elaboradas por diferentes autores son:

> “… es el instrumento que recoge el proceso de toma de decisiones asumidas por toda la comunidad escolar respecto a la opciones educativas básicas y la organización general del centro.
>
> Es un instrumento en el que se van a reflejar aspectos tan importantes como la identificación del centro, sus señas de identidad, lo que pretende, su organización y el funcionamiento” (Carda y Larrosa, 2007:353).
>
> “… es el documento que expresa las intenciones y propósitos de un centro respecto a las enseñanzas que imparte, al tiempo que da coherencia a todas las acciones que desarrolla […] permite al centro desarrollar su identidad y estilo propio diferenciándole de los demás” (Requena y Sainz de Vicuña, 2009:59).
>
> “… es un instrumento para planear el cambio de la escuela en el que intervienen todos los miembros de la comunidad escolar” (Del solar, 2000:37).
>
> “En cuanto a su contenido, el PE (Proyecto Educativo) es un instrumento para la gestión que – coherentemente con el contexto escolar- enumera y define los rasgos de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución.” (En Carrasco, 1997:37)

Los centros escolares

Los centros docentes tienen autonomía para su gestión y funcionamiento, pero siempre dentro de la normativa estatal y autonómica. Las distintas leyes de educación hablan de la autonomía y de la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento de los centros, como punto fuerte y necesario para la mejora. Podemos verlo reflejado en la LODE (1985), LOGSE (1990), LOPEGCE (1995), LOE (2006), LOMCE (2013).

LOGSE. Art. 57. Apdo. 4:

"Las administraciones educativas fomentaran la autonomía pedagógica de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores"

LOPEG. Art 1. Apdo. a:

"(Los poderes públicos…) fomentarán la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo".

LOE. Cap. II.

"Artículo *120. Disposiciones generales.*

1. *Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen.*
2. *.Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.*

Artículo 121. Proyecto educativo.

1. El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Así mismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.

2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación".

LOMCE.

No se ha modificado respecto a la LOE.

Tanto la LOE como la LONCE integran dentro del mismo proyecto (Proyecto Educativo) los aspectos educativos y las concreciones del currículo, unificando así todas las decisiones del centro.

El proyecto educativo del centro estará compuesto por los siguientes documentos o apartados, según viene reflejado en el documento *Modalidades de Autonomía de los centros educativos* del ministerio de educación:

- Las características del entorno social y cultural del centro.
- Los valores, los objetivos y las prioridades de actuación.
- La concreción de los currículos.
- El tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.

- La atención a la diversidad del alumnado.
- La acción tutorial.
- Plan de convivencia.

Elaboración del Proyecto educativo.

Para realizarlo debemos partir de la realidad del centro, es decir, de la identidad del mismo definiendo quiénes somos, qué queremos alcanzar y cómo lo vamos a hacer.

Debe definirse el estilo educativo a partir de las características del centro y de la comunidad. Aquí es importante tener en cuenta el contexto ya que de ello depende, por ejemplo que demos más importancia a unos temas transversales y otros por las carencias que podamos encontrar, también dependiendo del tipo de alumnado podemos definir unas líneas principales de actuación derivadas por necesidades educativas especiales, por ambientes marginales…

En cuanto a lo que queremos alcanzar, es preciso plasmar el compromiso que adquiere el centro ante las demandas que se le puedan plantear, concretando como abordara de manera solidaria cualquier tipo de discriminación, depravación… Se concretaran modos de actuar y estrategias que permitan, de manera real, conseguir los fines que nos planteamos.

La organización para alcanzar todo lo anterior es importante, ya que no se pueden dejar profesionales o actuaciones sin definir expresamente por el consiguiente riesgo de “no saber actuar”. Hay que reflejar claramente el organigrama del centro, con las funciones de cada uno de los miembros, las normas que van a regir en el centro, las relaciones de colaboración entre los distintos miembros del centro, con profesionales externos y con las familias o tutores legales.

La organización debe ser flexible, abierta, coherente, real… para poder responder eficazmente a las demandas.

> "Un proyecto es un conjunto de actividades a realizarse en un lugar determinado, en un tiempo determinado, con determinados recursos, para lograr objetivos y metas preestablecidas; todo ello seleccionado como la mejor alternativa de solución luego de un estudio o diagnóstico de la situación problemática" (Martínez, 2004).

Para elaborar / modificar un proyecto educativo debemos tener en cuenta algunos puntos, que a modo orientativo pueden ser:

1. Conocer la situación actual del centro, tanto a nivel interno como externo. Dónde estamos, qué estamos haciendo, qué tenemos o con qué contamos…

2. Debemos analizar y concretar temas como la situación geográfica del centro si está en medio rural, urbano, periferia, centro… recursos con los que cuenta el centro y del centro como edificio, las características de la población que lo rodea y de las familias de los alumnos, las tradiciones del lugar, los recursos que nos ofrece el entorno…

3. Seleccionar y clasificar (según los criterios que nos marquemos) las dificultades o carencias que encontramos así como las ventajas y puntos fuertes.

4. Definir los objetivos que queremos alcanzar teniendo en cuenta la fuerza que se le da a cada uno en base a criterios como dificultad, urgencia, espacio de tiempo que conlleva su consecución…

5. Planificar el proceso de ejecución del proyecto tanto a nivel de personas, como de tiempos, materiales y espacios. Es interesante la realización de un cronograma para cumplir los tiempos y elaborar actas que reflejen los acuerdos tomados.

6. Valorar o evaluar el resultado; es interesante hacerlo no solamente al final si no durante el proceso. La valoración y la comunicación son esenciales para la mejora.

7. Redacción.

“La existencia del Proyecto Educativo viene impuesta por:

- La necesidad de planificar la educación que es de naturaleza intencional.
- Facilitar que las intenciones se puedan materializar.
- La plasmación de la autonomía de los centros, como consecuencia del carácter democrático y participativo de nuestro modelo curricular.

El Proyecto Educativo es el eje vertebrador y la referencia básica de la vida del centro.” (AA.VVV., 2014)

Normativa

Para elaborar el Proyecto Educativo de Centro es necesario además de la participación de todos los implicados en el proceso educativo, conocer la legislación vigente.

Cada decisión tomada en este proyecto y que va a repercutir en el día a día del centro escolar y en la educación debe estar fundamentada y basada en la legislación educativa actual.

Todos los apartados que componen el Proyecto Educativo de Centro, deben cumplir con la normativa específica en esa materia.

La actual Ley de educación LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, modifica a LOE, Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta modificación muy notable en las etapas de primaria o secundaria, es poco significativa en Educación Infantil, los artículos que regulaban la Educación Infantil en la LOE no han sido modificados en la LOMCE. Esto quiere

decir que los principios generales de etapa, los objetivos generales de etapa, la ordenación y principios pedagógicos y la oferta de plazas y gratuidad siguen exactamente igual que en la LOE, son los artículos 12, 13, 14 y 15.

La LOMCE si afecta a esta etapa en cuanto a que modifica algunos principios de todas las etapas y por consiguiente esto afecta a la Educación Infantil, esto podemos encontrarlo en la modificación. 1 de la LOMCE, del artículo 1º de la LOE:

> "Artículo único. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
>
> La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se modifica en los siguientes términos.
>
> Uno. Se modifica la redacción de los párrafos b), k) y L) y se añaden nuevos párrafos h bis) y q) al artículo 1 en los siguientes términos:
>
> b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.
>
> H bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.
>
> k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

l) el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

q) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales."

BIBLIOGRAFIA

Carrasco, J. B. (1997): *Hacia una enseñanza eficaz,* Rialp*,* Madrid.

Carda, R.M. y Larrosa, F (2007): *La organización del centro educativo: Manual para maestros.*ECU, Alicante.

Del solar, S. (2000): *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar.* Lom, Santiago de Chile.

Martínez, E. (2004): *Seminario de Proyecto Educativo,* OEA.

Requena, M.D. y Sainz de Vicuña, P (2009): *didáctica de la educación infantil.* Editex, Madrid.

AA.VV. (2014): *Pedagogía terapéutica,* MAD.

19.

FUNDAMENTOS DE LA IDEA DE DIDÁCTICA DE COMENIO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Diego Fernando Villamizar Gómez[14]
Diego.villamizarg@uniagustiniana.edu.co
Universitaria Agustiniana Uniagustiniana
Colombia

Resumen

El campo de la formación entraña complejidad y requiere cierta ambición pedagógica. En esta oportunidad se toman tres fundamentos de Comenio escritos en su Didáctica Magna que se refieren a como el docente debe pensar, consolidar y reflexionar acerca de los procesos de enseñanza que se le han otorgado. Facilidad, solidez y rapidez se convierten entonces en tres conceptos que deben impregnar la enseñanza según Comenio, y que deben ser la columna vertebral de cualquier acto didáctico. Partiendo de este ideal, se hacen algunos comentarios en retrospectiva proponiendo algunas reflexiones en torno a lo que, primero debería ser la formación de los docentes y segundo, lo que todo aquel que se dedique a la enseñanza debe pensar: enseñar para la vida. Por lo anterior se expone entonces la necesidad de formar a los docentes no sólo desde la reflexión de su práctica, sino desde la consecución de su realidad personal y profesional para llegar a trascender desde sí mismo para los demás.

Palabras clave: Didáctica Magna, Formación docente, Enseñanza.

---

[14]Docente e investigador de la facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación de la Universitaria Agustiniana. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Minuto de Dios (Colombia). Licenciado en educación física, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Magíster en educación, Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Estudiante de doctorado en educación, Universidad Autónoma de Madrid (España).

Abstract

The field of education entails complexity and requires a certain pedagogical ambition. In this opportunity three basics of Comenius written in their Magna Didactics are taken, which refer to how the teacher should think, consolidate and reflect on the teaching processes that have been granted. Ease, strength and speed are then converted into three concepts that must permeate the teaching according to Comenius, and that should be the backbone of any didactic act. Based on this ideal, some comments are made in retrospect, proposing some reflections on what should first be the training of teachers and second, what everyone who is dedicated to teaching should think: teaching for life. Therefore, the need to train teachers not only from the reflection of their practice, but from the attainment of their personal and professional reality to reach beyond themselves for others is exposed.

Keywords: Magna Didactics, Teacher training, Teaching.

La formación de docentes desde la pedagogía de Comenio

Hablar de la formación de docentes comprende un sinnúmero de variables. En este discurso varios autores señalan de la importancia de la función de formar y de educar que posee el docente y de cómo éste tiene que cumplir algunos mínimos, requisitos, competencias, perfiles, entre otros, que adapten su profesión a las exigencias del mundo actual. Dentro de estos discursos en el corpus de la pedagogía y su historia se puede encontrar la herencia de Comenio, que plantea ciertos postulados que son dignos de revisar, pues tanto en su época como ahora, poseen riqueza epistemológica, axiológica, práctica y pedagógica para la formación de los docentes.

Pero, ¿Por qué la formación de docentes? Al estudiar la pedagogía se aborda la formación como postulado principal (Flórez, 2005). Al entrar en este campo es necesario revisar el estado de la pedagogía lo que permite replantear el hecho

mismo de formar, educar, enseñar, guiar. Y en este camino el docente desde la reflexión misma de los postulados teóricos, de su propia práctica y de los cambios que él genere en ella a partir de las dos características anteriores, va adquiriendo herramientas de mejora. Es decir, que la formación de docentes se aborda primero desde el estudio de la epistemología de la pedagogía, pasa por detallar estos postulados en la práctica de enseñanza y luego, al encaminarse el docente al hecho de reflexionar, puede contrastar estas teorías con su práctica y de esto, cambiar, girar copernicanamente el sentido de educar, formar, enseñar, guiar, en definitiva, salir de una posible lógica de la pedagogía o como otros la llaman, de una zona de confort.

Lo anterior menciona uno de los caminos posibles para formar docentes: primero es en la universidad, luego en el campo laboral o bien llamadas instituciones de educación, y quizás el más sombrío, el espacio de reflexión para la pedagogía. Campos que se estudian en distintas fases de la vida personal y académica. Y aquí un segundo interrogante: ¿Por qué estudiar las ideas de Comenio? Este personaje, bautizado como padre de la didáctica, precursor de la pedagogía (Flórez, 2005), o realizador en el campo de la educación de los principios filosófico-naturalistas de Francis Bacon (Civarolo, 2008), es el encargado de darle a la pedagogía una estructura científica – por lo menos así se le conoce en su época - al estudiar una primera preocupación, la del método. Por ello, Comenio en su obra cumbre La didáctica Magna (2012), menciona que es el maestro el que debe formarse e instruirse en una mejor manera de enseñar. Pero no solo ésta es su preocupación. También hace alarde a que este método debe tener ciertas características para que sea efectivo y cumpla con el objetivo de la educación. Estudiar entonces a Comenio se convierte en un referente revolucionario para la educación y la pedagogía, pues en frases como *enseñar todo a todos*, se ve plasmado su intento por mejorar el sentido que a la educación se le daba en su época.

Ahora bien, ¿Porqué entonces se debe rescatar el estudio de la historia de la pedagogía en la formación de los docentes? Como insumo notable la historia

permite conocer los saberes y sus incertidumbres en el tiempo y en el espacio, sobre los personajes, ideas, pensamientos y autores que han trascendido y que quizás sin saberlo, han influenciado, prevenido o diagnosticado el mundo educativo de hoy (Chateau, 2013). Comenio es uno de ellos, pues la idea de llevar un método ameno, organizado, a tiempo, en pro de la naturaleza del alumno, son aspectos que redundan en nuevas perspectivas de la pedagogía y en las políticas mundiales de educación. Algunos pueden llegar a decir que el padre de la didáctica puede ser tradicional, pero ¿Es tradicional decir, en la época de Comenio, que el maestro no debe castigar de manera tremenda al alumno? Es esto, Comenio comenta en su Didáctica Magna: “No hay que guiar con voces, cárcel o azotes a la criatura racional, sino con la razón (…) quienes han de dominar a otros es necesario que estén imbuidos de sabiduría como estar dotado de los ojos para guiar el camino” (2012, p. 59). Con esto se demuestra que no solo es importante estudiar la historia de la pedagogía, sino que las ideas de Comenio cobran vigencia en la actualidad.

Como se ha mencionado, la preocupación central del maestro checo era el método, refiriéndose al modo de enseñar, es decir a la didáctica. Pero ¿Porqué estudiar la didáctica? ¿Cuál es su necesidad? Varios autores -Díaz Barriga (2009), Chevallard (1991), Camilloni (2008), Litwin (2000), Cols (2011), Gimeno Sacristán (2008), Edelstein (2011) han detallado la necesidad de saber enseñar en el contexto educativo y que no sólo es saber el saber disciplinar, sino que el profesor debe preocuparse por ese saber didáctico y pedagógico que le permite hacer lo disciplinar enseñable. Por su parte, Alsted señala que la didáctica es tan necesaria como la carta náutica al navegante, y la escuadra y el compás al arquitecto. Es decir, que toda aquella persona que se dedique a la profesión docente tiene el deber moral y ético de saber enseñar lo que sabe, tener un buen método en palabras de Comenio (2012), lograr una transposición didáctica en palabras de Chevallard (1991), y llegar a la comprensión del conocimiento según Gimeno Sacristán (2008).

La importancia de estudiar la didáctica radica en que ella hace posible el proyecto educativo que se basa en un modelo pedagógico (Camilloni, 2008). Un modelo o

ideal de hombre que, se desarrolla por medio de la forma como enseña el docente en el aula. Entonces no basta con saber de actividades, talleres o tareas que según eso se presentan como elementos didácticos, sino conocer, por ejemplo, que las cartillas ilustrativas en escuelas, colegios y universidades ya eran una invención en la época de Comenio conocidas como el Orbis Pictus. Ejemplos como estos son los que toma esta propuesta de formación de docentes a partir de la historia de la pedagogía, en este artículo, de estudiar en una primera instancia, las ideas de Comenio, asumiendo que la didáctica, su concepto y evolución, son importantes y significativos en el hecho de formar, enseñar, y educar.

Hasta aquí una pequeña parte de los motivos que inspiran a investigar la formación docente a partir del estudio de la historia de la pedagogía, en lo que se refiere a Comenio. Cabe aclarar que en los siguientes apartados se tocarán solo algunos aspectos de la influencia de este autor, pues su obra es extensa y la idea es seguir avanzando en el detalle de su legado para darle un mayor y mejor significado en estos tiempos de incertidumbre didáctica, en el que los docentes necesitan no solo saber su saber disciplinar y científico y, sobre todo, saberlo enseñar, es decir, estudiar la didáctica. (Camilloni, 2008).

Comenio el padre de la Didáctica

Jan Amós Komensky, más conocido por su nombre latinizado Comenius o Comenio, nace el 28 de marzo en 1592 en la Moravia Checa, es consagrado sacerdote en 1618, luego de haber estudiado filosofía y Teología. Su obra cumbre la Didáctica Magna es publicada en checo en 1632 y la versión latina en 1640, con la que toma fama de humanista en toda Europa. Muere en Amsterdam en 1670. Llamado padre de la didáctica, pues con su obra máxima, expone un nuevo pensamiento respecto al que se llevaba hasta el momento, en donde expone ideas tales como enseñar todo a todos, donde el maestro desarrolle un método ameno, organizado, comprendiendo las etapas del estudiante, y concibiendo la enseñanza en la escuela como universal; además propone algunos fundamentos sobre la formación como la

facilidad, solidez y rapidez de le enseñanza, entre otras tantas ideas (Comenius, 2012), que más adelante se profundizarán.

Para Flórez (2005), Comenius fue un hombre especialmente religioso e ilustrado, que promovió en su obra la Didáctica Magna dos grandes líneas: una experimental, es decir: “de ir hacia las cosas mismas, a la observación y experimentación directa de los fenómenos naturales, contra la fatuidad nominalista de los universales escolásticos” (p. 133); y la línea platónica hermenéutica “fundada en la similitud, en el desciframiento de las marcas de las cosas del universo, como lo describe agudamente Foucault” (p. 133). La tríada con la cual debía cumplir la educación para Comenius era la erudición, la virtud y la piedad, en donde enseñar tiene tiempo, objeto y método, comprendiendo que el hombre por su naturaleza es apto para el conocimiento y empieza a desarrollarlo por los sentidos. Así la eficacia en la enseñanza se basa con un método preciso que combina la observación, la experimentación y la inducción.

De igual manera a Comenio se le considera el primero que da a la pedagogía una estructura científica. Esto porque el sacerdote checo fundamenta el hecho de estudiar el método, pues se hace necesario acercar a la escuela a los avances de la ciencia y a los nuevos descubrimientos científicos de la época. “De esta manera se explica que Comenio, a quien se atribuye la formulación de la doctrina pedagógica de la educación popular y el nacimiento de la didáctica, sea concebido como el realizador en el campo de la educación de los principios filosófico-naturalistas de Francis Bacon” (Civarolo, 2011, p. 51).

Con Comenio nace la didáctica, a pesar de que hubo intentos anteriores como el de Alsted, Andreae y principalmente de Ratke, “quien propicia una verdadera renovación metodológica, pero por la ausencia de una verdadera sistematización impiden que se los valore como merecen” (Civarolo, 2011, p. 53). Pero ¿Qué ha significado la Didáctica Magna? Esta obra es uno de los clásicos que todo docente, de cualquier nivel debe leer y tener en su biblioteca. En esto se puede señalar que

la obra del Didacta Comenio: “Es una posición filosófica que define en términos esenciales qué es el conocimiento y cómo se produce, aplicada a la educación como causa formal del aprendizaje (…) Comenio se apresta a definir los requisitos generales para aprender a enseñar” (Flórez, 2005, p. 145). El autor no sólo piensa una forma de sistematizar la pedagogía, sino que logra condensar en su obra el significado que tiene la relación maestro y alumno, definir como lugar especializado de enseñanza a la escuela y plantear que la formación debe ser tanto para mujeres como para hombres, en donde la enseñanza debe basarse en la praxis, pues para Comenio, la vida es praxis y le enseñanza debe dar vida. En esto el profesor Flórez afirma:

> Pero la importancia de Comenio hay que valorarla no sólo por la permanencia de las definiciones conceptuales que creó para la modernidad, sino sobre todo por las nociones que contribuyó a destruir, por su enfrentamiento teórico y práctico con los vicios de la decadencia escolástica y erudita en las escuelas de su época. (Flórez, 2005, p. 150).

Así se han mencionado algunas características muy generales de lo que propuso el maestro checo en su obra. No obstante, puede afirmarse que sigue vivo en el pensamiento pedagógico actual, pues algunos de sus fundamentos retumbaron en pedagogos como Dewey, Montessorri, Herbart, y en general, hablar de sus postulados hoy por hoy es recordar que la educación y la pedagogía deben vivirse de manera distinta, enseñando todo a todos, enseñando con facilidad, ritmo, tiempo. Para Comenio la educación es para toda la vida:

Es entonces cuando estudiar a Comenio cobra validez en la formación de maestros, pues sus ideas siguen vigentes y son necesarias en un momento en el que, la profesión docente ha perdido algo de su significado y en donde para ejercer la docencia no se necesita alguna titulación (Herrán, 2012), y es porque los niños, jóvenes y adultos, gritan sin cesar que es otro tiempo y por ende, se necesita de

otro tipo de profesor, con un mejor y variado método, tales cosas hace más de cuatro siglos ya las mencionaba Comenio.

Teniendo en cuenta que la obra del gran maestro y sacerdote checo es extensa y merece de estudio profundo y detallado, pues aborda toda la gama de posibilidades, actores y hechos de la pedagogía, este articulo se detendrá en los postulados que la obra cumbre La Didáctica Magna describe frente a la facilidad de aprender a enseñar, pues esta dimensión de la didáctica es fundamental en la formación de docentes en todo momento y a todo nivel. Saber enseñar es de vital importancia a la hora de contextualizar, comprender, analizar, proponer, pensar críticamente los saberes, las disciplinas y las ciencias y sobre todo, permite al docente llevar no solo conocimientos sino formar para la vida misma.

A continuación de describen los tres postulados de Comenio situados en su Didáctica Magna y de los cuales este escrito se vale para presentarlos como una de las fuentes de reflexión para la formación de docentes.

Fundamentos de la idea de didáctica de Comenio que pueden ser ejes de formación para los docentes

Antes que nada, cabe afirmar que Comenio contemplaba la didáctica como arte. No en vano se preocupa por el método como la mejor forma que se da en la educación para que el estudiante pueda desplegar sus capacidades a costa de un maestro organizado y disciplinado. Para Comenio (2012) todos pueden llegar a una formación posible:

> Dirás: es que hay entendimientos tan obtusos que no es posible inculcarles nada. Y yo te contesto: no existe espejo, por muy estropeado que esté, que no reciba las imágenes de alguna manera; no hay tabla en la que de cualquier manera no pueda dibujarse absolutamente nada, por muy áspera y desigual que tenga su superficie. A más de esto, si el espejo se encuentra cubierto de

> polvo o manchas, límpiese antes; si la tabla es áspera y desigual, puede ser cepillada; de este modo ya no habrá dificulta para su uso. Igual razonamiento es aplicable a la juventud: si se pule y estimula antes, unos serán pulidos y estimulados por los otros para que todos aprendan todas las cosas. (Didáctica Magna, 2012, p. 94)

¿Cuántos docentes no habrán sido un espejo que no refleje o una tabla que todo le resbale? ¿Acaso los docentes no son responsables de hacer brillar los espejos y hacer útiles a las tablas? ¿Cuántos espejos se rompen y cuantas tablas se quiebran en los procesos de enseñanza? Ante estos interrogantes y con el hermoso preámbulo que hace Comenio en su obra, se presentan los tres postulados que corresponden a los capítulos XVII, XVIII y XIX de la Didáctica Magna (2012) y que son, para este caso, los fundamentos en la formación en didáctica de docentes para todo nivel educativo.

Primer fundamento: Fundamento de la facilidad para enseñar y aprender

De entrada, en este apartado Comenio menciona que a la juventud se le debe instruir desde su naturaleza, cumpliendo entre otras cosas: ir despacio en todo y empezando antes que la inteligencia se corrompa; se debe proceder en el método de lo general a lo particular enseñando por todos los sentidos para el uso del presente y siempre por un solo método. Pero esto no es lo más interesante.

Comenio aquí habla de las huellas de la naturaleza para fundamentar esa facilidad para enseñar y aprender: “Y cuanto más tardíamente se empiece la formación mayor será la dificultad que se encontrará, por estar ya la mente ocupada en otras cosas” (Comenio, 2012, p. 139). Así pues, para Comenio se debe empezar el proceso educativo desde los primeros años de infancia de modo que “el deseo de aprender puede encenderse en los niños y ser fomentado por los padres, los preceptores, la escuela, las cosas mismas, el método, los gobernantes. (p. 141). Ya el maestro checo nos habla de dos asuntos importantes para la facilidad de enseñar:

empezar temprano y despertar en los niños el deseo de aprender. ¿Los maestros entonces despiertan el deseo de aprender siempre en sus estudiantes? Entonces Comenio (2012) propone tres grandes conclusiones para que desde la naturaleza del niño se le potencia su energía:

> Toda arte debe ser encerrada en reglas brevísimas, pero muy exactas; toda regla ha de ser expresada en muy pocas palabras, pero claras en extremo; a toda regla han de acompañarse muchos ejemplos para que su utilidad sea manifiesta, por muchas aplicaciones que tenga la regla. (p. 145).

Aquí ya deduce que el método para llevar a cabo la naturaleza del niño desde su deseo de aprender esté impregnado de cierta disciplina que no coarte, pero que defina el camino hacia el aprendizaje significativo. ¿Los maestros conocen la naturaleza de sus estudiantes o solo se limitan a repetir contenidos sin sentido?

Siguiendo en esta misma línea el maestro padre de la didáctica propone que este método vaya de lo más fácil a lo complejo. Ante esto propone un buen ejemplo: "Así el carpintero aprende primero a cortar la madera; después a cepillarla; luego, a tramarla, y por último, a construir el edificio" (p. 146). Ya Comenio nos habla de un método que ante la facilidad de enseñar supone un orden, más cuando señala que nada debe ir en exceso, pues "la naturaleza no se recarga con exceso" (p. 147) y sobre todo se enseña sin precipitarse. Así, para enseñar con facilidad debe respetarse la naturaleza del niño, incentivar su deseo por aprender, ir con orden y disciplina y no darle muchas tareas que lo ocupen y no le permitan aprender. Viendo esto, el maestro debe comprender estos primeros postulados para proponerse así mismo, otra manera de enseñar. Por ello en la obra examinada ante esto, se puede leer: "Fatigue lo menos posible la memoria; enseñe todo conforme a la capacidad; destinar poco a las lecciones públicas" (p. 147). En esto, ¿Cuántas tareas deja la escuela que no tienen otro objetivo que atiborrar al niño de asuntos insignificantes y que solo llenan libros y cuadernos de letras y números?

Para enseñar y aprender con facilidad Comenio sugiere que todo sea espontáneo, que entre por los sentidos y que lo que se enseñe sea para el uso inmediato de una manera uniforme. Esto último es el método, al cual añade: “Así pues la diversidad de métodos confunde a la juventud y hace más intrincados los estudios” (p. 153). Entonces sugiere al docente no solo que tenga un solo método, sino que éste sea organizado y que esté acorde a los niños y al saber que enseña. Pero ¿El maestro realmente maneja un método que llame la atención de sus estudiantes?

Naturaleza, orden, sin fatigar, con un solo método, pueden parecer las características más llamativas de este primer fundamento mencionado por Comenio (2012). Entre tanto, la formación de docentes debe girar en torno a estos principios de conocer al estudiante, saber hasta donde y cómo y qué se le exige; que todo lo que enseñe el docente sea para la vida misma, para el uso inmediato y que no quede en libros, tareas inoficiosas, planas, o ejercicios sin sentido; enseñar con facilidad requiere que el docente apueste por comprender que la escuela debe ser un lugar ameno, como dice Comenio (2012): “será bueno que todo lo que se acostumbra a tratar en clase esté pintado en las paredes del aula, ya sean teoremas o reglas, ya imágenes o emblemas de la asignatura que se estudia” (p. 58). No sólo será el método, sino el ambiente de aprendizaje que propicie el docente.

Segundo Fundamento: Fundamento de la solidez para aprender y enseñar

Frente a la solidez, Comenio señala que puede ser que la escuela no enseñe lo suficientemente fuerte para que el escolar no olvide lo que se le enseña, o que es el escolar el que estudia sin provecho. Aquí ya enuncia una causa que se presenta en las instituciones actuales: niños que no quieren estudiar e instituciones que solo ven en la educación un negocio, haciendo una pedagogía bancaria (Freire, xxxx).

Para este hecho vulgar de aprender y enseñar sin solidez, Comenio acude a presentar algunos grados que permitirán esto: debe tratarse las cosas sólidamente provechosas, en conjunto sin separación donde sus fundamentos sean sólidos,

enlazando coherentemente con el entendimiento, la memoria y el idioma. Todo esto debe corroborarse con ejercicios constantes. Lo más importante en estos grados es que Comenio (2012) menciona que en la escuela: “no deben tratarse otros asuntos sino aquellos que tienen una aplicación segurísima para esta vida y la futura; principalmente para la futura” (p. 156). Así ya el sacerdote menciona alguna concepción de un currículo que responda a las necesidades del contexto, es decir, que todo lo que se enseñe en las instituciones debe servirle para la vida al estudiante, exigiendo al maestro de plantear fuertes y sólidos conocimientos, pero a la vez, fuertes y sólidas formas de ver para el estudiante, provecho en lo que se le enseña. Esta solidez tendrá que ver con lo que pueda hacer el estudiante fuera de la escuela, con lo que se le enseñó dentro de ella. ¿Será que los maestros se preparan tan fuerte como les exigen a sus estudiantes? Es decir ¿Los maestros serán en consecuencia los estudiantes que piden en sus clases? Comenio (2012) ejemplifica lo anterior con lo siguiente:

> Así el arquitecto no construye el edificio sin antes asentar sólidos cimientos; de lo contrario, todo se vendría abajo; igualmente el pintor prepara una base para sus pinturas, sin ella seguramente los colores caerían, se resquebrajarían o perdería su tono. (p. 158).

Y para afirmar la solidez comenta una enmienda: “al empezar cualquier estudio debe excitarse en los discípulos una sería afición hacia él, con argumentos tomados de su excelencia, utilidad, hermosura. (p. 158). Entonces se podría señalar que, para enseñar y aprender con solidez, el docente debe entablar una relación directa, emotiva, significativa, de lo que enseña con la vida del estudiante; hacer que todos los temas, contenidos, saberes y conocimientos, provengan de una fuente sólida y así mismo, sólidamente, se les enseñe con relevancia y aplicabilidad. ¿Es lo anterior base para los programas de formación docente? Es decir ¿Un espacio de apropiación y reflexión para la solidez de su propia formación?

Para enseñar con solidez, Comenio (2012) refuta varios aspectos de la escuela de su época: "El método de todas las artes claramente demuestra que las escuelas no enseñan más que a ver con ojos ajenos y a sentir con corazón extraño; porque en lugar de descubrir las fuentes y hacer brotar de ellas diversos arroyuelos, muestran solamente los riachuelos provenientes de los autores y quieren que por ellos se ascienda hasta los manantiales" (p. 161). Claramente y como se mencionaba, el docente debe proveer al estudiante de todas las fuentes de conocimiento, que viniendo de manera sólida y enseñándoles de la misma manera, se verá el fruto cuando la juventud haga de su realidad otra mejor. El docente no debe, como menciona Comenio, presentar un método viciado, es decir, sin fundamento para la vida del escolar.

Esta solidez también se basa en comprender que la enseñanza en un continuo proceso, donde la naturaleza se halla en un proceso continuo. Aquí Comenio (2012) lanza una exigencia para las escuelas: "En las escuelas: dispónganse de los estudios de tal manera que los posteriores tengan su fundamento en los que preceden y éstos afirmen y corroboren con los que van después" (p. 164). De igual forma el maestro checo afirma que para que la enseñanza sea con fundamento, debe respetarse que la naturaleza enlaza todo, es decir, que no solo los contenidos deben ser coherentes, sino que el estudiante debe ir notando en el método de maestro, una relación con todo lo que se le enseña. ¿Cuántas veces los maestros enseñan en las escuelas currículos desarticulados, fragmentados?

Finalmente, Comenio comenta que no puede haber solidez sin que exista una práctica de lo que se enseña, es decir, una aplicación de todos los conocimientos que escuela y docente dan al estudiante. El misterio de la erudición, en palabras del checo, está en pedir mucho, retenerlo y enseñarlo. Así mismo: "de lo dicho se deduce que no es posible esperar solidez en la instrucción, sin repeticiones y ejercicios en extremo frecuentes y hábilmente preparados" (p. 169).

La solidez de enseñar y aprender se fundamenta en los conocimientos sólidos y de esta misma manera, del método que el docente demuestre a sus estudiantes, basado en la aplicación de todo lo que se enseña a la realidad del estudiante. ¿Se enseña en las escuelas con la proyección que todo lo que se enseña sea aplicable para la vida?

Tercer fundamento: Fundamentos de la abreviada rapidez de la enseñanza

En este apartado Comenio (2012) hace una fuerte crítica a la escuela de su época – que no dista, con algunas excepciones, de la actual-. Critica las metas y los caminos indeterminados que coloca la escuela, así como la separación de los saberes, la falta de modo de instruir, los varios métodos empleados por los docentes y los muchos libros para una sola lección; y lo curioso es que, no se reconociera a la escuela como centro especializado de la enseñanza, precisamente por los aspectos anteriormente mencionados. Pero ante estas críticas, Comenio (2012) propone ocho prudentes medios para llegar a la abreviada, pero no por ello, deficiente enseñanza. Estos medios se exponen a continuación y se pretenden relacionarlos con la formación de docentes en la actualidad:

Si se da maña para mezclar algo que deleite y aproveche, así interesará los espíritus avivando su deseo y atención. El docente debe buscar enlazar lo que enseña con la emoción y el interés del estudiante. Debe propender por que el contenido sea un pretexto para que el estudiante lo aproveche para su vida propia.

Si al comienzo de cualquier trabajo se cautiva a los oyentes con la exposición del asunto que va a tratarse o se les excita con las cuestiones que se les presentan. Ser comunicador eficaz con un tinte de liderazgo positivo, además de exponer ideas claras y esenciales de los conocimientos relacionados con la realidad del estudiante. Así, se puede llegar a cautivar e incentivar a los estudiantes al aprendizaje.

Si sentado en el sitio más elevado extiende sus ojos en derredor y no permite que nadie haga otra cosa que tener puesta su mirada en él. Esto no significa que el docente sea un inquisidor. Al contrario, que sea capaz de captar la atención de sus estudiantes en toda la clase, con ejemplos, experiencias, anécdotas que conecten lo que se está enseñando con un lenguaje claro y comprensible para ellos.

Si ayuda la atención representando todo, en cuanto sea posible, por medios sensibles. Puede señalarse que hoy por hoy, las TIC son importantes en esa mediación de la enseñanza y el aprendizaje. Aquellos medios sensibles no solamente son los tecnológicos, sino todos los que incentiven la creatividad del estudiante.

Si en medio de los ejercicios, interrumpiendo su lección, dice, de pronto: Tú o tú, ¿qué acabo de decir? Remite esto a la mayéutica griega, que basaba su método en las preguntas, pues ellas eran más importantes que las respuestas. De igual forma, la participación y la voz que se le da al estudiante en torno a la lección y a los conocimientos que el docente imparte.

Igualmente, si interrogando alguno, éste duda, pasa al segundo, tercero, décimo o trigésimo y pide su contestación sin repetir la pregunta. Seguir preguntando hasta que todos comprendan lo que se les enseña, con el fin que atiendan todos y, sobre todo, que lo enseñando logren ponerlo en practica. Aquí los ejemplos cobran vital importancia.

También puede emplearse el medio de preguntar a todos los demás al mismo tiempo lo que ignoren algunos. Enaltecer al que en público acierta la respuesta, y permitir aprender del error a aquel que se equivoca y corregirlo en privado. Se elogia ante todos, se reprende en la intimidad entre docente y estudiante.

Terminada la lección, debe darse a los alumnos licencia para preguntar al preceptor lo que quieran. No solo es iniciar las sesiones de clase con pasión y ánimo, y

transitar en ella de buena manera, sino dar un final en donde los estudiantes expongan sus interrogantes, no solo del conocimiento enseñado, sino de las formas del método, de las tareas, y de todos aquellos asuntos que, al parecer obvios, los estudiantes tienen en su cabeza y en su corazón.

Con lo anterior, Comenio ya admitía que para la enseñanza debería tenerse cierto rigor, esto expresado en los fundamentos de la abreviada rapidez de la enseñanza en donde comunica las posibles maneras de como el docente debe construir un método ameno, efectivo y eficaz.

Así pues, la abreviada forma de enseñar y aprender supone que el docente sea un libro abierto a preguntas, inquietudes, que sepa llevar el ritmo y las apreciaciones de los estudiantes, los haga participes de la clase permitiendo su interacción entre unos y otros y con el conocimiento, por supuesto con el docente también; es presentar una clase de manera amena, en donde el método permita equivocarse, repetir la lección si es necesario, ir y venir en el camino de la enseñanza y el aprendizaje.

A manera de una posible conclusión

Concluir el estudio de la obra de Comenio es ser ambicioso, puede que se caiga en el reduccionismo. Por ello desde el inicio de este artículo se mencionó que solo se tratarían algunos fundamentos de su propuesta basada en el nuevo planteamiento del método. Por esto, se presentan las siguientes conclusiones:

La formación de los docentes no acaba con un título, un proceso de práctica o con el cambio de institución. Es un proceso permanente e inacabado que, en este caso, toma la historia de la pedagogía y la didáctica desde Comenio, para fundamentar las prácticas de enseñanza de una manera que busca, desde el mismo momento en que se sistematiza el pensamiento pedagógico, una enseñanza permeada por la pasión, las buenas formas, que incentive el aprendizaje, que pretenda llegar a la realidad emocional y práctica de los estudiantes. Así entonces, lo aquí presentado

es tan solo un argumento para formar docentes en una didáctica a los ojos de Comenio, tan necesaria como urgente en las aulas de la mayoría de las instituciones de todo nivel escolar.

Comenio como padre de la didáctica no sólo aborda estos tres fundamentos para la facilidad, solidez y abreviadez de la enseñanza. Como un gran pedagogo, en su Didáctica Magna expresa la necesidad de la construcción de un currículo flexible, la constitución de una escuela que tenga en cuenta unas condiciones amenas para el aprendizaje y un maestro que lleve un método organizado, secuencial, procesual, y que conduzca a sus estudiantes hacia la virtud, la erudición y la piedad. Como un gran pensador de la educación Comenio señala otros tantos puntos con la Pansofìa y la didacografía, como elementos esenciales de la educación, la pedagogía y por supuesto, la didáctica.

Para formar maestros desde la historia de la pedagogía de necesitan grandes esfuerzos de las instituciones y actitud de los mismos docentes, que sin ánimo de permanecer en su zona de confort, cuestionen todo el tiempo y provoquen cambios significativos para su vida personal y académica, desde el estudio de su profesión. Como diría Herrán (2011) se necesitan abordar otros aspectos de la formación para así hacerla completa. Pero teniendo como referente a Comenio se puede dar un buen inicio a esa inquebrantable queja de los estudiantes: saber mucho pero no saberlo enseñar. Por lo anterior es que se parte de estos fundamentos para desarrollarlos un poco con la intención que los docentes no solo conozcamos la obre e importancia de Comenio, sino la inquietud y trabajo que se ha hecho sobre la didáctica desde hace ya varios siglos.

Este escrito es solo un primer acercamiento del estudio de la obra de Comenio que facilita la comprensión en sí mismo de su obra y que hace alarde a que se necesita – como en su época – hoy por hoy, una verdadera formación docente que propenda por la buena enseñanza y que desentrañe al ser y la conciencia de los profesores para poder así llevar a cabo buenas prácticas de enseñanza. Quedará bastante

camino por recorrer para detallar la obra de este pedagogo, pero se cree que empezar por sus fundamentos para la enseñanza pretende iniciar un camino de logros para la formación docente desde la conciencia y desde la vivencia de sus postulados.

Referencias

Asprelli, C. (2014). La didáctica en la formación docente. Quinte Reimpresión. Ediciones HomoSapiens: Rosario, Argentina.

Camilloni, A; Feeney, S; Basabe, L; Cols, E; (2008) El saber didáctico. Segunda reimpresión. Editorial Paidós: Buenos Aires

Chateau, J (2013). Los grandes pedagogos. Décimo novena reimpresión. Fondo de Cultura Económica: México.

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
Civarolo, M (2008). La idea de didáctica. Antecedentes, génesis y mutaciones. Editorial Magisterio: Bogotá.

Cols, E. Estilos de enseñanza (2011). Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. Editorial HomoSapiens: Buenos Aires, Argentina.

Comenius. (2012). Didáctica Magna. Ediciones Akal: Madrid.

Díaz Barriga, A. (2009). Pensar la didáctica. Primera edición. Amorrortu ediciones: Buenos Aires, Argentina.
Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Flórez, R. (2005). Pedagogía del conocimiento. Segunda edición. McGraw Hill: Bogotá.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2008). Comprender y transformar la enseñanza. Duodécima edición. Ediciones Morata: Madrid

Herrán, A. de la (2011). ¿Más Allá del Profesor Reflexivo y de la Reflexión sobre la Práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), Formación pedagógica y práctica del profesorado. Madrid: Ramón Areces.

Litwin, E. (2000). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires: Paidós
Zambrano, A. (2007). Formación, experiencia y saber. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
Zambrano, A. (2011). Didáctica, Pedagogía y saber. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

20.

LA UNIVERSIDAD Y LOS CURSOS ONLINE MASIVOS Y ABIERTOS PARA EL ACCESO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE

Daliana Linares Valero

Universidad Autónoma de Madrid, España

Email: daliana.linares@uam.es

Resumen

El alcance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde la segunda década del siglo XXI, tiene una amplia visibilidad en *Internet* a través de las instituciones de educación superior. El uso de los MOOC (acrónimo en inglés de Massive Open Online Course) ha incrementado el acceso universal al aprendizaje. Es por ello, que la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en España, consciente de esta realidad, a partir del año 2014 por medio de la plataforma edX, ofrece cursos gratuitos, abiertos y en línea. Bajo este contexto, este documento en primer lugar inicia con un marco teórico sobre los MOOCs para luego concluir con la experiencia de la UAM sobre estos cursos que sustituyen la docencia presencial por recursos interactivos.

Palabras clave: *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Educación superior, Massive Open Online Course (MOOC).*

Abstract

The scope of the Technologies for Information and Communications (ICT) since the second decade of the 21st century, has a broad visibility in the Internet through higher education institutions. MOOC's use (acronym in Spanish of Massive Open Online Course) has increased the universal access to learning. It is for that that the Autonomous University of Madrid (UAM) in Spain, conscious of this reality, since the year 2014 through the platform edX, offers free courses, opened and on line. In this context, this document begins with a theoretical framework on MOOCs and then

exposes the experience of the UAM with these courses that replace the teaching with interactive interactive resources.
Keywords: *Information technology and communication (ICT), Higher education, Massive Open Online Course (MOOC)*.

Introducción y contextualización

Pernías y Luján-Mora (2013) señalan que el acrónimo MOOC (Massive Open Online Course) o COMA en español (Curso Online Masivo Abierto) fue acuñado recientemente en el año 2008, por los investigadores Dave Cormier de la Universidad de la Isla del Príncipe Eduardo (Canadá) y Bryan Alexander del Instituto Nacional de Tecnología en Educación Liberal (Estados Unidos de América, EUA).

La modalidad de los MOOCs tiene su origen en EUA y representa hoy en día, una forma de educación en línea que se ha expandido a escala mundial y a pasos agigantados. En Europa, por ejemplo, España y el Reino Unido son dos de los países con mayor oferta de formación abierta y el interés radica en las expectativas de este modelo educativo (Europa Press, 2016).

La publicación de lengua inglesa *The Economist (*2014), citada por Sancho, Oliver y Gisbert (2015) menciona sobre estos cursos en línea que:

> (…) las expectativas son muchas: a nivel pedagógico como posible modelo disruptivo; a nivel estratégico como herramienta de promoción de un sistema educativo o una organización; y a nivel económico con el objetivo de modificar los costes de la educación superior. (p.127)

De modo que los MOOCs, proponen una ruptura del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje. Para definir, los *cursos en línea masivos en abiertos* son: *cursos,* con un enfoque educativo; *masivos*, ya que están dirigidos a millones de personas en todo el mundo; *abiertos*, porque sus contenidos en gran mayoría están disponibles a todos los participantes y, *en línea*, debido a que se desarrollan en *Internet* la gran autopista de la información.

Primeros pasos de los cursos en línea y a distancia

A pesar que muchas fuentes citan que el primer MOOC fue *Connectivism and Connective Knowledge* (Conectivismo y Conocimiento Colectivo, en español) de George Siemens y Stephen Downes, en la Universidad de Manitoba (Canadá, 2008) con unos 2.300 estudiantes; el propio Siemens (2012) señala que dos cursos de aprendizaje abierto y de educación a distancia, ya habían sido ofrecidos en el 2007 por Alec Couros (Universidad de Regina, Canadá) y David Wiley de la Universidad Estatal de Utah (EUA).

Sin embargo, como reseña Luján (2012) el primer gran éxito llegó con 160.000 participantes de todo el mundo en el 2011 y fue con un curso sobre inteligencia artificial *Introduction to Artificial Intelligence* dirigidos por el profesor Sebastian Thrun, de la Universidad de Stanford (EUA) y el director de investigación de Google, Peter Norvig. Desde entonces, el éxito se ha mantenido y según *Class Central* (2017) alrededor de 23 millones de nuevos alumnos se matricularon para su primer MOOC, habiendo un total de estudiantes de 81 millones. Asimismo, las universidades que participan se estiman en más de 800 y el número total a cursos asciende a 9.400.

Con estos datos, el reto en la educación superior es ofrecer cursos que aborden temáticas de interés (Del Moral y Guzmán-Duque, 2015) y brindar una formación gratuita, accesible y elegible de acuerdo a los intereses de quienes participen. Como se muestra en la figura 1, los cursos de Negocio y Tecnología (Informática, Programación) representan un gran total de los cursos que se han anunciado hasta ahora, con casi un 40%. Esto se debe en gran parte a los intereses propios de la actual sociedad de la información y economía del conocimiento.

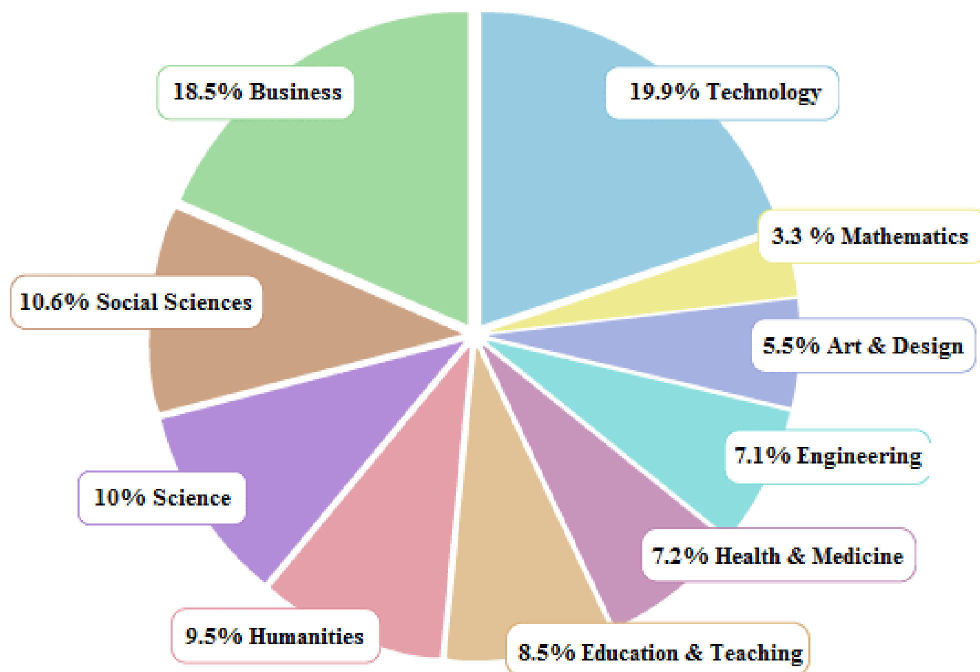


Figura 1. Distribución de cursos por materias
Fuente: Class Central (2017)

Por otro lado, es de destacar que según avanzan las posibilidades en el acceso universal del aprendizaje, las universidades encuentran apoyo en plataformas educativas que les facilitan desarrollar sus cursos en *Internet.* Estos medios son variados y entre los cinco primeros proveedores por usuarios certificados, se encuentran (Class Central, 2017):

1. *Coursera*, que es el mayor proveedor de MOOC en el mundo con más de 30 millones de estudiantes. Nace en el 2011 por profesores de la Universidad

de Stanford como una plataforma de educación virtual y se inicia oficialmente en el año 2012.

2. *edX*, segundo proveedor de educación en línea del mundo, con más de 14 millones de alumnos. Fue fundada en el 2012 por la Universidad de Harvard y el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), ambos de Estados Unidos.

3. XuetangX, fundada en 2013 por la Universidad Tsinghua, en Pekín, bajo la supervisión del Ministerio de Educación de China. Ha crecido potencialmente desde su inicio y datos entre el 2016 y 2017, cruzan cifras de 9.3 millones de usuarios registrados hasta la fecha.

4. Udacity, es una organización educativa con ánimo de lucro fundada por tres profesores investigadores. Por la Universidad de Stanford, Sebastian Thrun y Mike Sokolsk y, David Stavens de la Universidad de Virginia, EUA. Udacity emerge de las clases gratuitas de informática que se dieron en el 2011 a través de la Universidad de Stanford. Actualmente, registra 8 millones de estudiantes en la plataforma.

5. FutureLearn, con sede en el Reino Unido. Tuvo fecha de lanzamiento a finales del 2012 por *The Open University* (Universidad Abierta del Reino Unido). Cuenta con más de 7.1 millones de usuarios registrados en la plataforma.

Desarrollo de una experiencia

Debido al interés educativo de los MOOCs, en España, por ejemplo, la Universidad Autónoma de Madrid desde el 2014 se suma a la iniciativa con cuatro cursos gratuitos en línea. La plataforma edX ha sido la elegida para proveer los cursos en *Internet*. Actualmente, existen 14 ofertas de MOOCs, con una colaboración de 51 profesores. Los resultados son de aproximadamente 110.000 participantes procedentes de más de 100 países, principalmente de España, Estados Unidos, México y Colombia. Los estudiantes al matricularse pueden elegir:

1. Solicitar un certificado verificado, en el cual se acredita que se ha cursado el curso (este título tiene un pequeño coste). Para esta modalidad la plataforma edX gestiona a través de un sistema de reconocimiento por webcam. Este es el tipo de certificado que los alumnos de la UAM que cursen alguno de los cursos MOOCs deben escoger, si quieren convalidar por uno o dos créditos ECTS. A fecha de hoy, se refrendan casi 1.200 certificados verificados.
2. Obtener un certificado de código de honor que es gratuito.

Entre las características más importantes de los MOOCs propuestos por la Universidad, se encuentran (UAM, 2017):

- Los cursos están disponibles las 24 horas del día.
- Los trabajos y exámenes pueden tener fechas de vencimiento, pero los cursos están diseñados para que se puedan programar fácilmente el trabajo.
- Los plazos del curso están en UTC (Tiempo Universal Coordinado).
- Entre los métodos de enseñanza se encuentran recursos digitales: (audiovisuales, multimedia, interactivos).
- Supervisión docente en los foros de preguntas y respuestas.
- Un proceso de evaluación mediante ejercicios, tests, e incluso actividades de revisión por pares.

Así pues, en la UAM, se promueve el conocimiento en abierto y el trabajo en red, por lo que invita a sus profesores y estudiantes para participar en este proyecto educativo, que resume entre algunas otras ventajas el hecho que *s*on: cursos gratuitos, que complementan la educación tradicional, ofrecen certificación de Universidad Internacional y, permiten libre disponibilidad de trabajo para los estudiantes.

Conclusiones

A modo de cierre, se puede decir que los MOOCs representan un entorno virtual con tres niveles: pedagógico, estratégico y económico. En cuanto al nivel pedagógico, ya que permiten un aprendizaje personalizado que se da donde, cuando y como quieren los participantes. Estratégico, pues promueven ofertas de estudios, simbolizan la identidad digital y posiciona el nombre de la universidad en el gran portal informativo «*Internet*». Y, por último, un nivel económico, debido a que los MOOCs pueden generar alguna ganancia a las universidades, pues si se solicita un certificado por la participación en algún curso, la institución requerirá un pago.

Por último, unas palabras finales, luego de observar el recorrido de los MOOCs desde sus inicios hasta ahora, es alentador reconocer que la Universidad no solo ha sido un simple transmisor de cursos en línea, sino que también ha sido una pieza importante en investigación e innovación, para la mejora en este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que busca romper fronteras y desarrollar competencias sin limitaciones.

La Universidad Autónoma de Madrid, por ejemplo, se encuentra en una situación privilegiada dentro del ámbito universitario al ir por su tercera edición y contar con catorce cursos sobre Derecho, Educación, Filosofía, Medicina, Programación y Química, con una alta participación, de más de 110.000 estudiantes matriculados y de diferentes puntos de la esfera terrestre.

Referencias

Class Central. (2017). *By The Numbers: MOOCS in 2017.* Recuperado de https://goo.gl/EnhHVo

Class Central. (2016). *Monetization over Massiveness: A Review of MOOC Stats and Trends in 2016.* Recuperado de https://goo.gl/j4yms7

Europa Press. (2016). España y Reino Unido lideran la oferta de Mooc en Europa. Recuperado de https://goo.gl/v5X3p2

Luján-Mora, S. (2012). ¿Qué son los MOOCs? Recuperado de https://goo.gl/T4sLbp

Moral, M. y Guzmán-Duque, A. (2015). *Comunidades de aprendizaje endógenas y exógenas creadas en torno a los MOOCs universitarios*. Recuperado de http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/97/90

Pernías, P. y Luján-Mora, S. (2013) Los MOOC: orígenes, historia y tipos. *Comunicación y Pedagogía, 269-270*, 41-47.

Sancho-Vinuesa, T., Oliver, M. y Gisbert, M. (2015). MOOCS en Cataluña: Un instrumento para la innovación en educación superior. *Educación XX1, 18*(2), 125-146.

Siemens, G. (2012). What is the Theory that Underpins our MOOCs? ElearnSpace. Recuperado de https://goo.gl/KDyD9

UAM. (2017). *III Convocatoria de propuestas de MOOC*. Recuperado de https://goo.gl/rcpJoM

Nota biográfica

Daliana Linares Velero es Ingeniera de Sistemas y Profesora Asociada del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Ha sido Técnica Investigadora en proyectos de investigación científica y técnica de la UAM. Sus líneas de investigación son: Diseño de nuevas metodologías e-Learning, Alfabetización informacional, Internet y pobreza, Evaluación de buenas prácticas con las TIC, Formación pedagógica y didáctica en TIC y MIDE. Es miembro del Grupo de Investigación DIM Madrid (Didáctica, Internet y Multimedia), ref. UAM/PR-008 y de la Red Iberoamericana de Pedagogía.

21.

PELÍCULAS, MÁS ALLÁ DEL RECURSO EDUCATIVO: EL CINE DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS Y LA EXPERIENCIA DEL CINEAD

Marcelo Domínguez Rodrigues Moreira[1]

[1] *Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación – Calle Francisco Tomás y Valiente, 3 – Ciudad Universitaria de Cantoblanco 28049 Madrid - España, caminero5@yahoo.com.br*

RESUMEN

El cine educativo surge como tema desde un hecho de la realidad, que es el papel de apoyo que las películas suponen en el ámbito pedagógico. Esa relación entre las películas y la enseñanza se vuelve más estrecha desde el comienzo de la década de 30, época en que España respira un aire de cambio, reflejado a nivel político en el advenimiento de la Segunda República. También hay tentativas de modificar la estructura pedagógica española y las Misiones Pedagógicas, una iniciativa adormecida hacía varios años, ganan apoyo institucional. Ése es el contexto que determinamos como ideal para identificar una experiencia precursora que presenta al cine educativo en un sentido amplio, más allá de la obtención de conocimiento y basado en valores estéticos. Nos proponemos buscar en la actualidad otro ejemplo de práctica educativa en que se trate las películas desde una perspectiva artística. En esa búsqueda nos deparamos con el proyecto Cinema para aprender y desaprender (CINEAD), desarrollado en la Universidad Federal de Rio de Janeiro y que privilegia una visión estética al ofrecer el cine como propuesta de enseñanza. Nuestro objetivo es construir una memoria del cine direccionado para la educación a partir de perspectivas artísticas. En este sentido, es relevante investigar la experiencia cinematográfica implementada por las Misiones Pedagógicas hace más de 80 años y también analizar la trayectoria del grupo de investigación y de extensión CINEAD, creado en el año de 2006 y cuyas actuaciones perduran hasta

los días actuales. Dentro de este panorama es posible reconocer los objetivos socioculturales del cine, que, desde su nacimiento, es constantemente asociado a las ciencias pedagógicas, pero, hasta hoy, no tiene sus especificidades educativas bien aclaradas.

PALABRAS CLAVE: cine, enseñanza, arte

ABSTRACT

Educative cinema becomes a topic due to the suporting role that films play in the pedagogic field, as a matter of fact. This relationship between films and teaching becomes closer since the beginning of the 30s. In Spain, there are attemps to change the estructure of the pedagogy and the Pedagogical Missions start gaining institutional support. This experience embody the educative cinema in a broader sense, and not only with the purpose of obtaining knowledge and based in aesthetic values. Nowadays the research`s proyect *Cinema to learn and descontruct* (CINEAD), created in the University of Rio de Janeiro, can be considered a inheritor of that legacy that wanted to aboard the cinema as art and present the movies in a different way. Our purpose is to to study the cinematographic experience carried on by Pedagogic Missions, almost 90 years ago, and analyze the artistic perspective of the cinema defended by the missionaries at that time associated to the cultural activities stimulated by the CINEAD. We intend to reach from this contrast the socio-cultural objectives of the cinema, which has been since its beginning constantly associated to pedagogic sciences and still today it does not have its educational specificities well explained.

22.

[i] Contato: <crsabbi@gmail.com>.

[ii] Uma definição atual sobre a meritocracia pode ser concebida como predomínio numa sociedade, organização, grupo, ocupação, etc., daqueles que têm mais méritos. Dentro de uma visão mercantilista e de um mercado de alta competitividade, mérito significa a obtenção de resultados desejados.

[iii] Independentemente do seu caráter moral ou legal.

[iv] O físico indiano, Amit Goswami, estudou na Universidade de Calcutá, estabelecendo-se nos Estados Unidos no final dos anos 90 do século 20, sendo professor na Universidade de Oregon há trinta anos. O autor é conhecido por suas teorias sobre a física quântica em que ele apresenta temas espirituais extraídos de várias correntes filosóficas, do platonismo a Advaita Vedanta. Após a sua aposentadoria em ensinar em 2003, Goswami foi nomeado como ativista quântico e publicou numerosos livros sobre a conexão entre ciência e espiritualidade, além de ser um orador regular em vários eventos (http://www.lecturalia.com/autor/21951/amit-goswami, recuperado em 21 de março, 2018).

[v] O conhecimento tácito, também conhecido como conhecimento inconsciente, diz respeito ao conhecimento adquirido por meio das experiências e tentativas. O conhecimento tácito é desenvolvido por meio da intuição, da observação e da prática. Por não ser um tipo de conhecimento fácil de ser formalizado e explicado, geralmente é retransmitido pelo convívio cotidiano e pelo contato com o conhecedor, sendo considerado o diferencial da pessoa. Faz parte do conhecimento tácito: a visão de mundo, os *insights*, a intuição, a consciência e os aprendizados associados às experiências de vida. Na maior parte das vezes, este conhecimento é tão interiorizado e enraizado que se torna um padrão de comportamento inconsciente http://www.sbie.com.br/blog/o-que-e-conhecimento-tacito-e-explicito-qual-o-papel-das-emocoes-nesse-processo/, recuperado em 9 de março, 2018).

[vi] A palavra "explícito" também vem do latim, e significa "formal", "explicado" e "declarado". O conhecimento explícito é facilmente comunicado e entendido por meio de palavras, imagens, gráficos e metodologias. Este é um tipo de conhecimento baseado na racionalidade, é regrado, claro, teórico e pode ser aprendido por meio de textos, livros, apostilas e aulas (http://www.sbie.com.br/blog/o-que-e-conhecimento-tacito-e-explicito-qual-o-papel-das-emocoes-nesse-processo/, recuperado em 9 de março, 2018).

[vii] Sandra Caponi pertence ao departamento de saúde pública da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis.

[viii] Trata-se da competência que determinado ser vivo possui de sentir sensações e sentimentos de modo lúcido, isto é, consciente.

[ix] Swami Chinmayananda: é um santo da Índia que trouxe um renascimento espiritual em todo o mundo. Inspirado por Mãe Ganga, ele escolheu descer às planícies e compartilhar o que ganhou. Algumas de suas principais obras estão disponíveis para aquisição (https://www.amazon.com/Swami-Chinmayananda/e/B0034QJHVU, recuperado em 17 de março, 2018).

[x] Richard Davidson, PhD em neuropsicologia e pesquisador na área de neurociência afetiva, nasceu em Nova Iorque e mora em Madison, Wisconsin (EUA), onde é professor de psicologia e psiquiatria na universidade. Foi o auto da célebre declaração de que: “A política deve basear-se naquilo que nos une. Só assim poderemos reduzir o sofrimento no mundo. Acredito na gentileza, na ternura e na bondade, mas temos que nos treinar nisso” (Sanchis, 2017).

[xi] Quatro apontamentos importantes sobre a lógica: “**1. A Lógica é uma ciência** [grifo do autor], isto é, um sistema de conhecimentos certos, fundados em princípios universais. Nisto, a Lógica filosófica difere da Lógica espontânea ou empírica, como o que é perfeito difere do imperfeito. Porque a Lógica natural não é mais do que uma aptidão inata do espírito para usar corretamente as faculdades intelectuais, mas sem ser capaz de justificar racionalmente, recorrendo aos princípios universais, as regras do pensamento correto; **2. Ciência das leis ideias do pensamento** [grifo do autor], a Lógica pertence por isto à filosofia normativa, porque não tem por fim definir o que é, mas o que deve ser, a saber, o que devem ser as operações intelectuais para satisfazer às exigências de um pensamento correto. Ela estabelece as condições, não de existência, mas de legitimidade; **3. A lógica é também uma arte** [grifo do autor], isto é, um método que permite bem fazer uma obra segundo certas regras. A Lógica, de fato, ao mesmo tempo em que define as leis ideais do pensamento, estabelece as regras do pensamento correto, cujo conjunto constitui uma arte de pensar. E como o raciocínio é a operação intelectual que implica todas as outras operações do espírito, define-se muitas vezes a lógica como a ciência do raciocínio correto; e **4. A Lógica tem por fim a procura e a demonstração da verdade** [grifo do autor], porque a procura e a demonstração da verdade são o fim da inteligência e, por conseguinte, da Lógica, enquanto define as condições de validade das operações do espírito” (http://vejamaislogica.blogspot.com.br/p/curso-de-filosofia-regis-jolivet-logica_9455.html, recuperado em 8 de junho, 2017).

[xii] É doutor (2007) em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor de História da Filosofia Moderna II do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo. Cf. o Currículo Lattes do autor (http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4794310Y8, recuperado em 15 de maio, 2018).

[xiii] Heteronomia é a sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outrem; ausência de autonomia.

[xiv] Trata-se do movimento filosófico setecentista, o qual detém um caráter racionalista e cientificista, o qual também se conhece por Iluminismo.